



**Aníbal Rui de Carvalho
Antunes das Neves**

**A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**Aníbal Rui de Carvalho
Antunes das Neves**

**A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
- conhecimento e percepções dos professores**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica do Doutor António Moreira, Professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e co-orientação do Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Dedicatória

À Zé, à Joana e à Sofia.
Aos meus pais.

o júri

presidente

Doutor José Joaquim Costa Cruz Pinto
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
(Co-Orientador)

Doutor Manuel Vizuete Carrizosa
Professor Titular de la Universidad de Extremadura

Doutor Miguel González Valeiro
Professor Titular de la Universidad de Coruña

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

agradecimentos

O presente trabalho só foi possível de realizar com o apoio e colaboração de várias pessoas, das quais gostaria de destacar e agradecer:

- Ao Doutor António Moreira pela disponibilidade, dedicação, competência e amizade com que nas várias fases, desenvolveu a orientação deste nosso trabalho;
- Ao Professor Doutor Francisco Carreira da Costa pela competência, disponibilidade e paciência com que desenvolveu a co-orientação deste nosso trabalho;
- Ao Professor Doutor António Francisco Cachapuz pelo seu apoio e estímulo para a realização deste trabalho;
- Aos colegas Mestres Carlos Rodrigues e João Marques da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro, pelo apoio e disponibilidade no tratamento estatístico dos dados;
- Ao Doutor Francislê Neri de Sousa pela sua preciosa ajuda e orientação na utilização do programa informático NU*DIST;
- À Dr^a Cecília Guerra pelo apoio na organização e paginação final;
- Aos 8 professores do 1º CEB (Alberto, Joana, Ricardo, Clara, Faustino, Sílvia, Margarida e Miguel) pela sua total disponibilidade em partilharem connosco a narrativa da sua vida pessoal e profissional, numa base de grande abertura e sinceridade;
- Aos 150 professores do 1º CEB pela colaboração demonstrada ao responderem ao questionário individual aplicado;
- A todos os meus colegas do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro por todo o seu interesse e apoio durante o desenvolvimento desta investigação.

palavras-chave

educação física, professores do 1º CEB, escola do 1º CEB, conhecimento, narrativas de vida

resumo

Este estudo analisa e reflecte acerca da construção curricular da Educação Física no âmbito da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao definir como eixo prioritário e estratégico de análise o pensamento e acção dos professores deste nível de ensino, pretendeu-se considerar a natureza dos seus contextos de vida pessoal e profissional enquanto sujeitos da construção de conhecimento sobre uma área curricular do 1º CEB. Assim, o estudo proposto inspira-se no modelo de pensamento e acção do professor, nas suas dimensões de análise e reflexão sobre a descrição de práticas, juízos e tomadas de decisão inerentes à desconstrução do currículo, no contexto profissional que caracteriza cada território educativo, numa perspectiva fenomenológica de análise e compreensão das perspectivas individuais e sua relação com contextos pessoais, de vida e da comunidade educativa. Com base em dados provenientes de 150 questionários constituintes de uma amostra estratificada a partir da experiência profissional dos professores, foi possível identificar razões e motivos que condicionam a construção em acção do conhecimento específico em EF. Em complementaridade e a partir de 8 narrativas de vida de professores do 1º CEB, com diferenciada intervenção na área de EF, sexo e experiência profissional, aprofundaram-se de forma mais criteriosa os constrangimentos e condicionalismos na construção curricular em EF no 1º CEB. Podemos referir que a natureza do conhecimento específico em EF condiciona a natureza da concepção e intervenção em EF e que há um quadro multi-referencial que influencia, ao longo da vida pessoal e profissional, as decisões dos professores nesta área marginal do currículo.

A partir das limitações do estudo e das conclusões a que se chegou, apresentam-se sugestões para estudos futuros.

keywords

physical education, elementary school teachers, elementary schools, knowledge, life narratives

abstract

The present study analyses and reflects upon the curricular construction of Physical Education in elementary education in elementary schools. By defining as a priority and strategic axis of analysis the reasoning and action of the teachers of this schooling level, we aimed at considering the nature of their contexts of personal and professional lives as subjects of the construction of knowledge about a curricular area of elementary education. Therefore, the proposed study finds inspiration in the reasoning and action model of the teacher, in its dimensions of analysis and reflection about the description of practices, judgements and decision making processes inherent to the deconstruction of the curriculum, in the professional context that characterises each educational territory, from a phenomenological perspective of analysis and comprehension of individual perceptions, and their relationships with personal, life and educational community contexts. Based on data from 150 questionnaires that constituted a stratified sample from the professional experience of teachers, it was possible to identify the reasons and motives the condition the construction in action of specific PE knowledge. As a complement and stemming from 8 elementary school teachers' life narratives, with a different intervention in the PE area, gender and professional experience, the constraints and conditionings of the curricular construction of PE in elementary schooling were detailed and deepened. We can state that the nature of the specific knowledge of PE conditions the nature of the conception and intervention in PE and that there is a multi-referential framework that influences, throughout ones personal and professional life, the decisions of teachers in this curricular area.

From the limitations of the study and its conclusions, suggestions for further studies are put forward.

Mots-clés

education physique, enseignant primaire, école primaire, connaissance, narratives de vie

Resume

Cette étude analyse et réfléchit sur la construction du curriculum d'Éducation Physique (EP) dans le contexte scolaire de l'Enseignement Primaire. En envisageant la pensée et l'action des enseignants comme l'axe prioritaire et stratégique d'analyse, on prétend considérer la nature des contextes de vie personnelle et professionnelle des enseignants, en tant que sujets actifs de la construction de connaissances sur une matière spécifique du curriculum de l'Enseignement Primaire. Ainsi, cette étude s'inspire dans les modalités de pensée et d'action de l'enseignant, dans leurs dimensions d'analyse et de réflexion sur la description des pratiques, de jugements et prises de décision - inhérentes à la déconstruction du curriculum - dans le contexte professionnel qui caractérise chaque territoire éducatif, dans une perspective phénoménologique d'analyse et de compréhension des perspectives individuelles et de leur relation avec des contextes personnels, de vie et de travail dans une communauté éducative. Partant d'une base de données provenant de 150 questionnaires constitutifs d'un échantillon stratifié qui prend en compte l'expérience professionnelle des enseignants, il a été possible d'identifier des raisons et des facteurs qui conditionnent la construction active de la connaissance spécifique en EF.

L'analyse de 8 récits de vie de professeurs de l'Enseignement Primaire, des deux sexes et avec des expériences professionnelles diverses et une intervention diversifiée en EF, viennent compléter les données recueillies à travers les questionnaires; de cette façon on a essayé d'approfondir plus judicieusement la connaissance sur les contraintes et les conditions de la construction du curriculum dans le domaine de l'EP dans le l'Enseignement Primaire. A travers l'étude réalisée on peut conclure que la nature de la connaissance spécifique en EP conditionne la nature des conceptions et des interventions en EP et qu'il y a un tableau multi-référentiel qui influence les décisions des enseignants, dans ce secteur marginal de leur curriculum, tout au long de leur vie personnelle et professionnelle. A partir des limitations de cette étude et des conclusions auxquelles on est arrivé, on présente des suggestions pour des études futures.

ÍNDICE

I.	Introdução	1
II.	Contextualização	5
2.1.	A escola do 1º CEB – singularidades e complexidades	5
2.2.	A Escola do 1º CEB e seus professores	8
2.2.1.	A feminização profissional no 1º CEB	13
2.2.2.	A vinculação dos professores às AFD	18
2.3.	Educação Física no 1º CEB – “área marginal do currículo”	21
2.3.1.	O Estado Novo e a Educação Física no 1º CEB	22
2.3.2.	A Educação Física após a Revolução de Abril	24
2.4.	Socialização profissional dos professores do 1º CEB	35
2.5.	A formação em EF dos professores do 1º CEB	42
2.6.	Conhecimento em Educação Física dos professores do 1º CEB	49
2.7.	Professores do 1º CEB e a abordagem da área de EF – dificuldades e problemas	61
III.	Objecto de estudo e metodologia	81
3.1.	As razões do estudo	81
3.2.	Questões da investigação	81
3.3.	Opções e pluralidades metodológicas	83
3.4.	Fase extensiva	84
3.4.1.	O questionário	84
3.4.2.	Caracterização dos professores inquiridos	85
3.4.3.	Processos de recolha de dados	88
a)	Elaboração e validação do questionário	88
b)	Distribuição e aplicação dos questionários	89
c)	Construção da amostra estratificada	89
3.4.4.	Características do questionário	90
3.4.5.	Processos de análises de dados	91
a)	Categorias de análise de conteúdo dos dados	91
b)	Procedimentos de análise estatística descritiva	92
c)	Procedimentos de análise factorial de componentes principais	92
3.4.6.	Vantagens e limitações	93
3.5.	Fase Intensiva	94
3.5.1.	A entrevista de narrativa de vida	94
3.5.2.	Definição do perfil de professores a entrevistar	98
3.5.3.	Caracterização dos professores entrevistados	99
3.5.4.	Processos de recolha de dados	101
a)	Construção e validação do guião de entrevista	101
b)	Procedimentos na recolha das entrevistas	102
3.5.5.	Processos de análise dos dados	103
a)	Procedimentos na transcrição das entrevistas	103
b)	Validação do sistema de análise de dados das entrevistas	103
c)	Categorias de análise de conteúdo das entrevistas	104
d)	Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas	105
3.5.6.	Vantagens e limitações	105
3.6.	Crítérios e lógicas metodológicas	106

IV.	Trabalho de campo – resultados	107
4.1	Fase extensiva	107
4.1.1.	Representações dos professores do 1º CEB.....	107
a)	A frequência e vivência pessoal da EF.....	107
b)	Percepções positivas da EF na experiência escolar	109
c)	Percepções negativas da EF na experiência escolar	111
d)	Passado Desportivo.....	114
e)	A formação inicial na área de EF.....	116
f)	O programa de EF no 1º CEB e os seus blocos programáticos	120
g)	Blocos programáticos de EF e dificuldades de abordagem.....	127
h)	O conhecimento pedagógico do conteúdo em EF.....	130
i)	Frequência da abordagem da EF	136
j)	Traços pessoais e profissionais de influência decisional em EF no 1º CEB	138
k)	A aprendizagem dos alunos em EF no 1º CEB	143
l)	Finalidades educativas da EF no 1º CEB.	146
4.1.2.	Análise factorial em componentes principais - Uma leitura complementar dos dados	155
a)	1ª componente – Influência de traços de vida pessoal e profissional na EF	155
b)	2ª componente – Conhecimento pedagógico do conteúdo	156
c)	3ª componente – Conhecimento do conteúdo / Competência pedagógica	159
d)	4ª componente – Finalidades educativas da EF no 1º CEB	160
e)	5ª componente – Formação inicial de professores – conhecimentos e competências em EF.....	161
f)	6ª componente – A influência dos outros na abordagem da área de EF no 1º CEB	162
g)	7ª componente – Blocos programáticos de EF marginais no 1º CEB	162
h)	8ª componente – Condições materiais da EF.....	163
4.2	Fase Intensiva	165
4.2.1.	Biografias e narrativas de vida de professores do 1º CEB menos vinculados à abordagem da EF no 1º CEB.....	166
a)	O professor Alberto – um professor por via do 25 de Abril.....	166
b)	A professora Joana – uma professora com a EF “atravessada”	168
c)	A professora Clara – uma professora sob o peso institucional.....	169
d)	O professor Ricardo – um professor desportista, sem acção na EF	171
4.2.2.	Biografias e narrativas de vida de professores do 1º CEB mais vinculados à abordagem da EF no 1º CEB.....	173
e)	O professor Faustino – um professor entusiasta da EF	173
f)	A professora Sílvia – uma professora “militante” da EF	175
g)	A professora Margarida – uma professora que vive a EF como a sentiu	176
h)	O professor Miguel – um professor preocupado com a EF dos seus alunos	178
4.2.3.	Justificações e razões emergentes das narrativas de vida dos professores	183
a)	Análise global das narrativas de vida	183
b)	Análise global versus natureza da intervenção em EF	185
c)	Os traços de vida pessoal e profissional	187
d)	O conhecimento pedagógico do conteúdo	192
e)	O conhecimento do conteúdo – competência pedagógica	204
f)	Finalidades educativas da EF no 1º CEB	207
g)	A Formação inicial dos professores na área de EF	211
h)	A influência dos outros nas decisões dos professores em EF	215
i)	Os blocos programáticos marginais na construção curricular em EF	216
j)	As condições materiais da EF na sua construção curricular	217
V.	Conclusões do Estudo	223
VI.	Sugestões para futuras investigações e implicações sectoriais.....	245
VII.	Bibliografia	249

Índice de Figuras, Gráficos e Quadros

Figuras

Figura 1	O ciclo de vida profissional dos professores	36
Figura 2	Desenho do estudo	82

Gráfico

Gráfico 1	Totais unidades de texto / dimensões de análise das narrativas de vida	186
-----------	--	-----

Quadros

Quadro 1	Percepção de competências	69
Quadro 2 -	Frequência e regularidade da prática da EF no 1º CEB	
	- estudos portugueses	73
Quadro 3	Sexo e experiência profissional dos professores - fase extensiva	85
Quadro 4	Situação profissional e experiência profissional dos professores	
	- fase extensiva	86
Quadro 5	Escolas de formação e experiência profissional dos professores	
	- fase extensiva	86
Quadro 6	Frequência da EF por níveis de ensino e experiência profissional dos professores - fase extensiva	86
Quadro 7	Passado desportivo na adolescência e experiência profissional dos professores - fase extensiva	87
Quadro 8	Actividade Física na actualidade - distribuição por subgrupos	87
Quadro 9	Frequência de abordagem da área de EF - fase extensiva	88
Quadro 10	Fases do processo de validação do questionário	88
Quadro 11	Definição do perfil de professores - fase intensiva	98
Quadro 12	Caracterização geral dos professores entrevistados - fase intensiva	99
Quadro 13	Grupo de validação do guião de entrevista	102
Quadro 14	Frequência da EF - nível de escolaridade	107
Quadro 15	Frequência da EF – valores cumulativos	108
Quadro 16	Dimensões positivas da EF - resultados globais	109
Quadro 17	Experiência escolar em EF - dimensões positivas	110
Quadro 18	Subcategorias de Efeitos Específicos da EF - resultados	111
Quadro 19	Correlações entre subgrupos /experiência profissional	
	- dimensões positivas	111
Quadro 20	Dimensões negativas da EF - resultados globais	112
Quadro 21	Experiência escolar em EF - dimensões negativas	113
Quadro 22	Correlações entre subgrupos/experiência profissional	
	- dimensões negativas	113
Quadro 23	Passado desportivo - resultados globais	114
Quadro 24	Vinculação a AFD durante a adolescência - resultados por subgrupos	115
Quadro 25	Passado desportivo - contexto da prática	115
Quadro 26	Enquadramento institucional das práticas de AFD	116
Quadro 27	Valorização da natureza do conhecimento - valores globais	117
Quadro 28	Valorização das componentes de conhecimento na formação inicial	
	- resultados por subgrupo	118
Quadro 29	Correlações entre subgrupos/ componentes de conhecimento na formação inicial	119

Quadro 30	Grau de conhecimento do programa de EF - valores globais	120
Quadro 31	Grau de conhecimento do programa de EF - resultados dos subgrupos	121
Quadro 32	Hierarquização do conhecimento por blocos programáticos - valores globais	122
Quadro 33	Conhecimento dos blocos programáticos de EF - resultados dos subgrupos	123
Quadro 34	Hierarquização do grau de dificuldade de abordagem de cada bloco programático - resultados globais	127
Quadro 35	Dificuldade de abordagem dos blocos programáticos de EF - resultados dos subgrupos	129
Quadro 36	Hierarquização do conhecimento pedagógico do conteúdo em EF - Resultados globais	130
Quadro 37	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo em EF - resultados dos subgrupos	133
Quadro 38	Definição dos parâmetros percebidos como mais e menos predominantes em cada subgrupo de professores	135
Quadro 39	Frequência de abordagem da EF - resultados absolutos	136
Quadro 40	Frequência de abordagem da EF - resultados relativos	137
Quadro 41	Traços influenciadores das decisões na prática da EF - resultados globais	138
Quadro 42	Matriz comparativa de traços mais influentes – prioridades	140
Quadro 43	Matriz comparativa de traços menos influentes – prioridades	141
Quadro 44	Anova - valores de correlação entre subgrupos	142
Quadro 45	Aprendizagens mais conseguidas em EF - resultados globais	144
Quadro 46	Aprendizagens mais conseguidas em EF - resultados entre subgrupos	145
Quadro 47	Hierarquização das finalidades educativas da EF - resultados globais	147
Quadro 48	Hierarquização das finalidades educativas da EF no 1º CEB - Frequências relativas de subgrupos	148
Quadro 49	Hierarquização das finalidades educativas da EF no 1º CEB - Médias e desvio-padrão de subgrupos	150
Quadro 50	Média e desvio-padrão das finalidades educativas da EF no 1º CEB - 10 melhores resultados e 10 piores resultados	151
Quadro 51	Análise factorial em componentes principais - 8 componentes	157
Quadro 52	Unidades de texto de todas as narrativas de vida - categorias de análise	184
Quadro 53	Unidades de texto/categoria/natureza da intervenção em EF	185
Quadro 54	Unidades de texto/professor - Contexto familiar/infância	188
Quadro 55	Unidades de texto/professor - Vivências na EF	190
Quadro 56	Unidades de texto/professor - Passado Desportivo	191
Quadro 57	Unidades de texto/professor - Práticas de ensino - aprendizagem	195
Quadro 58	Unidades de texto/professor - Percepção de competências em EF	198
Quadro 59	Subcategorias de fontes do conhecimento específico	200
Quadro 60	Totais de unidades de referência/professor - Fontes de conhecimento específico em EF	202
Quadro 61	Unidades de texto/professor - Currículo da EF	206
Quadro 62	Unidades de texto/professor - Crenças/representações das finalidades educativas da EF	209
Quadro 63	Unidades de texto/professor - Formação profissional	213
Quadro 64	Unidades de texto/professor - Recursos materiais em EF	218

I. Introdução

A construção curricular da Educação Física (EF) na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o papel estruturante do trabalho dos seus professores, tem-se constituído ao longo dos anos em Portugal, como uma tarefa irregular e carente de sustentabilidade na vida dos alunos, dos professores e das escolas. Por outro lado acreditamos que a frequência e a qualidade da EF neste nível de escolaridade são um contributo acrescido para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, que neste período etário vivem momentos de maior disponibilidade para o desenvolvimento de competências motoras, susceptíveis de serem optimizadas, quando devidamente estimuladas. É nossa convicção de que a EF na escola do 1º CEB não se esgota em si própria. Ela deve possuir uma articulação vertical, entre níveis de ensino, que pouco temos valorizado com reflexos negativos para o desenvolvimento geral da EF na escola portuguesa. Sem uma EF de qualidade na escola do 1º CEB, será difícil que os alunos transportem referências positivas e gratificantes das suas práticas. Estas necessitam de evidenciar, não só ao nível do currículo, mas fundamentalmente das competências pessoais adquiridas, uma articulação vertical que estimule o gosto e a satisfação pela participação nas Actividades Físicas e Desportivas (AFD) em paralelo com o enriquecimento do seu vocabulário motor, num crescendo de competências motoras, sociais e cognitivas. Se bem que o carácter específico da escola do 1º CEB e a natureza singular do trabalho profissional dos seus professores neste nível de ensino sejam traços de identidade, a função nuclear dos seus professores carece de análise e contextualização face à construção curricular da EF. Isto porque, apesar dos vários programas, projectos e iniciativas de apoio, que ao longo dos anos procuram consolidar a EF, mantêm-se práticas que não têm contribuído para que a área de EF possa beneficiar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da escola do 1º CEB. Num diagnóstico caracterizador da diversidade e contradição de muitas das práticas curriculares existentes da EF no 1º CEB, observa-se um quadro de desenvolvimento da EF neste nível de escolaridade, ainda carente de análise e estudo, pela via dos seus principais actores, os professores, onde as enunciadas razões para a fragilidade das práticas, como a qualidade da formação inicial ou as deficientes condições materiais de ensino da EF neste nível de ensino, nos surgem como curtas e inconsistentes para a total compreensão do problema. A nossa aposta em centrar o nosso estudo nos professores deve-se ao facto de serem estes que dinamizam os contextos de aprendizagem dos alunos, num nível de escolaridade em que as abordagens da área de EF são claramente uma opção educativa dos professores, independente das condições materiais de ensino de cada escola. Os problemas e dificuldades que a docência da área de EF no 1º CEB tem enfrentado, caracterizados por uma irregularidade da prática, não obstante a quantidade e diversidade de projectos e programas de apoio, exigem um olhar diferente sobre os seus professores, que tendo desde sempre manifestado uma percepção positiva acerca dos benefícios da área de EF para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, identificam dificuldades e constrangimentos perante as suas abordagens práticas. Assim, a área de EF no 1º CEB tem sido um campo de práticas diversas e

múltiplas, em que demasiadas vezes se esquecem as suas finalidades educativas no contexto da escola do 1º CEB, ou até não poucas vezes, se replicam modelos e práticas da EF de outros níveis de ensino, ao mesmo tempo que o modelo de docência próprio deste nível de ensino ou as práticas profissionais colaborativas, são postos em causa em nome de uma visão tecnicista da EF que afasta e marginaliza a intervenção dos professores deste nível de ensino. Ou ainda da confluência entre uma realidade de um corpo de professores do 1º CEB esmagadoramente do género feminino, confrontado com uma área curricular ainda culturalmente vinculada ao género masculino, muito por via da *desportivização mediática* da EF no nosso contexto social. Daqui poderemos relevar a necessidade de desocultar razões e conhecimentos, crenças e motivos, fundamentos e princípios, representações e competências, histórias pessoais e contextos profissionais, formações e concepções pedagógicas, teorias e práticas, pensamento e acção na construção curricular da EF no 1º CEB, em função de descrições de práticas e narrativas de vida. Assim, o nosso estudo centra-se na relação dos professores do 1º CEB com a área curricular de EF neste nível de ensino, enfatizando uma visão global da sua pessoa e do profissional, que não acorda para a área de EF apenas na(s) disciplina(s) respectiva(s) da sua formação inicial, mas antes de um processo contínuo que, através da observação e análise do seu conhecimento profissional nesta área, ao longo da vida, influencia a construção curricular da área e o desenvolvimento de competências específicas de intervenção pedagógica – um conhecimento profissional da EF dos professores que, não começando nem terminando na formação inicial, antes se estrutura num contínuo movimento de relações complexas, carregado de subjectividades para com as AFD e a área de EF na escola, que se alicerça e alimenta de uma dialéctica pessoal e subjectiva com a realidade do contexto educativo de cada professor.

Em termos da sua estrutura organizativa, o nosso trabalho está dividido em vários capítulos e sub-capítulos, que se ligam entre si, procurando manter uma lógica de articulação.

O capítulo 1 – Contextualização – engloba as referências que consideramos pertinentes para enquadrar a natureza do problema da EF no contexto da realidade portuguesa. Para o efeito realizámos uma análise da literatura acerca da EF no 1º CEB em Portugal e noutros países que relevam de dimensões históricas, sociais e políticas, mas também de ordem organizacional, curricular, pedagógica e obviamente do conhecimento profissional dos professores sobre esta área. Todas estas referências possuem como referente central o papel do professor no contexto da EF na escola do 1º CEB. Assumimos aqui uma clara relação entre os produtos da pesquisa e da investigação produzida sobre EF no 1º CEB e os factos políticos, sociais e educativos emergentes da realidade profissional dos professores, por entendermos que a *marginalidade curricular da EF* não lhe permite ser apreendida desligada dos contextos reais de acção dos professores que a materializam na realidade da escola.

No capítulo 2 – Objecto de estudo e metodologia – são apresentados os objectivos deste estudo, enquadrado com as justificações das opções metodológicas tomadas. São ainda explicitados os fundamentos para as decisões relativas às metodologias de pesquisa desenvolvidas, na fase extensiva

(aplicação de um questionário a 150 professores do 1º CEB em exercício de funções docentes) e na fase intensiva (entrevista de narrativa de vida a 8 professores do 1º CEB) e o seu carácter de complementaridade face aos dados emergentes, a descrição das etapas de construção e validação dos vários instrumentos de recolha de dados (questionário, guião da entrevista de narrativa de vida), bem como os motivos das decisões que lhe estiveram associadas. Descrevemos aqui também todos os procedimentos acerca da recolha de dados nas duas fases do estudo. São ainda identificadas as características gerais e de contexto profissional dos professores implicados nessas duas fases.

O capítulo 3 do estudo engloba a **Apresentação, análise e discussão de resultados** das duas fases do estudo. Inicia-se com os resultados obtidos na fase extensiva, através do questionário, relativo às representações dos professores sobre a frequência e natureza da sua experiência discente na área/disciplina de EF nos diferentes níveis de escolaridade, práticas de AFD realizadas na infância e adolescência, formação inicial específica na área de EF, frequência de abordagem da EF com os seus alunos, conhecimento do programa de EF, dificuldades de abordagem dos diferentes blocos programáticos de EF, conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, competências de intervenção pedagógica em EF, fontes de conhecimento específico, traços pessoais e profissionais influentes nas suas decisões curriculares em EF, aprendizagens realizadas pelos alunos em EF e finalidades educativas da EF no 1º CEB. Todos estes resultados são apresentados, discutidos e analisados com base na estatística descritiva, e também socorrendo-nos do estabelecimento de correlações estatísticas (Anova), principalmente ao nível das diferenciações entre subgrupos de professores, de acordo com a sua experiência profissional. Ainda sobre estes dados é apresentada uma outra leitura, através de uma análise factorial em componentes principais (AFCP) que permitiu fazer emergir 8 componentes principais que se destacam e obtendo algum consenso entre os diferentes subgrupos de professores inquiridos.

Os dados provenientes da fase intensiva – entrevistas de narrativas de vida – são apresentados e discutidos de duas formas. No sub-capítulo **Biografias e narrativas de vida de professores do 1º CEB** menos e mais vinculados à abordagem da EF no 1º CEB são caracterizados, de forma individual, cada professor inquirido, com as informações que mais se destacam na sua narrativa, acompanhadas, numa coluna lateral, de pequenos excertos ilustrativos de tais características estruturantes de um perfil individual contextualizado. No sub-capítulo **Justificações e razões emergentes das narrativas de vida dos professores**, há uma primeira apresentação de resultados quantitativos resultante da análise de conteúdo das 8 narrativas de vida, o que permite ter uma visão global e ampla acerca das características dos discursos, principalmente entre a natureza de vinculação à abordagem da EF no 1º CEB, por parte de cada subgrupo de professores. Segue-se a análise e discussão global das narrativas de vida, em que são apresentados dados quantitativos e qualitativos das narrativas de vida dos 8 professores, suportada nas categorias de análise de conteúdo. Em seguida os dados são apresentados e analisados numa visão que alterna entre uma perspectiva comparativa e de complementaridade, entre dois subgrupos de professores,

com perfis distintos acerca da natureza da sua vinculação à abordagem da EF na escola do 1º CEB. Todos estes dados foram filtrados a partir da utilização do programa informático de análise de conteúdo Nu*dist 6.0, que permitiu aceder à quantificação de unidades de referência em cada categoria e subcategoria de análise de conteúdo das narrativas de vida. Neste sub-capítulo são utilizados excertos ilustrativos de alocações dos professores entrevistados para a construção de cada narrativa de vida. Há aqui uma intencionalidade de retirar partido da complementaridade entre dados de natureza quantitativa e qualitativa, de forma a fazer emergir elementos capazes de analisar e discutir a consolidação do conhecimento profissional dos professores na área de EF, no contexto da sua construção curricular na escola do 1º CEB.

O capítulo Conclusões sistematiza numa perspectiva integrada decorrente da reflexão contextualizada dos dados emergentes das duas fases do estudo, referências que são fonte de coerência para a compreensão e análise da forma como os professores dizem que realizam a construção curricular da EF na escola do 1º CEB, mas também os múltiplos referenciais que de forma directa ou indirecta influenciam as decisões subjectivas e ecológicas dos professores do 1º CEB, num contexto de práticas profissionais diversas e diferentes.

O capítulo de Sugestões para futuras investigações parte das conclusões deste estudo, para avançar prospectivamente com indicações para a EF no 1º CEB em geral, mas também avançando e questionando áreas que, de forma articulada, podem contribuir para o fortalecimento do conhecimento profissional dos professores sobre esta área e a dinâmica da sua construção curricular, tarefa cada vez mais partilhada e colectiva.

No âmbito dos Anexos tomámos a decisão de agrupar num CD-ROM toda a informação do presente estudo, relativa aos instrumentos de recolha de dados e seus processos de validação, sistemas de análise de conteúdo, tabelas comparativas de resultados de estatística descritiva, registos estatísticos de análise factorial em componentes principais, a totalidade das transcrições das entrevistas de narrativas de vida dos professores, quadro-síntese de descritores das narrativas de vida e respectivas classificações em categorias e subcategorias.

II. Contextualização

A problemática da EF na escola do 1º CEB pelo estudo do pensamento dos seus professores carece da compreensão da dinâmica desta escola e da natureza específica do trabalho profissional dos seus professores. A estes não basta conhecer o programa de EF ou serem-lhes facultados melhores recursos materiais para o ensino da EF na escola do 1º CEB. A complexidade do problema exige que tomemos em consideração dimensões objectivas e subjectivas, que têm contribuído para um percurso sinuoso desta área na escola do 1º CEB em Portugal. Para isso iremos apresentar neste capítulo, dados de investigação cruzados com factos emergentes da realidade política e social, resultados de estudos com casos isolados de sinalização de práticas da EF, dados de estudos nacionais e internacionais. Desta forma pretendemos aprofundar os ângulos de análise do problema da EF no 1º CEB, pela óptica dos seus professores, sempre numa atitude de questionamento e indagação acerca de práticas sustentáveis e de qualidade pedagógica crescente.

2.1. A escola do 1º CEB – singularidades e complexidades

A escola do 1º CEB não é só a primeira escola. Ela representa para muitas crianças a primeira instituição socializadora, que lhes proporciona aprendizagens muito para além das funcionais ou socialmente consideradas mais relevantes. Por tais motivos falar hoje desta escola é ser capaz de ultrapassar visões que se esgotam na análise do conteúdo programático, ou nas técnicas de ensino.

A escola do 1º CEB possui uma matriz identitária caracterizada por singularidades próprias. É a primeira escola onde nasce a actividade obrigatória, séria e mesmo pesada para as crianças, iniciando-se aí a aprendizagem escolar (Roldão, 2001). Uma outra dimensão singular é a integração de saberes, dependentes dos modos de organização dos processos de ensino-aprendizagem e menos da figura da monodocência (idem, 2001). Como pontos de especificidade refere Roldão (2001) o papel de iniciação às literacias (linguísticas, matemáticas, científicas, estéticas, artísticas, etc) como a forma de *tornar as pessoas capazes de dominar determinado campo, serem detentoras dos instrumentos funcionais e cognitivos que lhes permitem aprofundar e funcionar dentro de determinado nível e campo* (idem, 2001:26).

A ideia de que o que o modelo de monodocência como forma singular do trabalho dos professores no 1º CEB, fez foi contribuir para *produzir arquipélagos de solidão* (Pacheco, 2001:57), traduz uma perspectiva crítica, no momento, face ao modelo dominante de docência na escola do 1º CEB.

O seu percurso histórico e social tem uma vinculação a valores e finalidades educativas diferenciadas ao longo da sua existência. O seu valor estratégico no campo social, num país de baixa escolarização e índices elevados de analfabetismo, fizeram com que a escola primária fosse palco de fortes influências políticas, sociais e até mesmo ideológicas. Podemos afirmar que esta escola não foi, ao longo da

sua existência, um campo de neutralidade de valores e ideias, com todas as implicações daí decorrentes. O exemplo do papel desempenhado pelos seus professores no desenvolvimento da política educativa da I República, foi possivelmente o momento da sua história, em que, de uma forma mais clara procurou, no contexto social, assumir uma intervenção fortemente ideológica e política, na defesa dos valores e ideais da nova república, que concebia a Educação como a varinha mágica de todas as transformações sociais.

É na I República que o ensino primário é distinguido em geral e superior, através da reforma de 1919. Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 deixou-se cair o ensino público infantil e criaram-se o primário elementar e o primário complementar. Com tudo isto o ensino obrigatório, neste nível de ensino, passou de cinco para quatro anos e posteriormente, em 1929, para três anos. Em 1928 determina-se a redução dos programas, sendo em 1932 extinto o ensino primário complementar. Em 1936 procede-se a outra reforma do ensino primário que, na perspectiva da instrução, se torna clara sobre o objectivo de *ensinar a ler, escrever e contar*. Para cabal esclarecimento das intenções político-educativas refira-se que o deputado Teixeira de Abreu defendeu que a escola primária devia ensinar pouco e o mais claramente possível e, quanto aos seus professores convinha que não soubessem muito (Carvalho, 1980).

Refira-se para a contextualização da escola da época que, onze dias após o 28 de Maio de 1926, foi decretada a proibição da coeducação, que representou simbolicamente a primeira medida do novo regime (Carvalho, 1980).

De acordo com Carreira (1996), a República procurara, ainda que por vezes com reduzido êxito, dignificar a figura do professor primário. O Estado Novo, utilizando o professor primário como *instrumento de doutrinação política e religiosa* (Carreira, 1996), agiu inversamente e de acordo com a desvalorização pretendida do ensino primário. Para Mónica (1978), o salazarismo transforma o professor em *sacerdote* do nacionalismo em função da *condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria* (Mónica, 1978:177). Acentua-se a visão de que a aprendizagem se deve restringir apenas ao saber ler, escrever e contar. Benavente e Correia (1980), num estudo centrado na problemática dos obstáculos ao sucesso no ensino primário em Portugal, consideram que esta escola se modernizou de alguma forma, ganhando uma dimensão humana distinta da *arregimentação* que a caracterizava. Assim, as autoras apontam como obstáculos de peso a um melhor funcionamento da escola primária portuguesa a organização do tempo escolar em horários duplos, com o tempo de trabalho concentrado numa parte do dia, falta de cantinas e a mudança extremamente frequente de professores. Em 1980 as autoras referenciavam 30% de insucesso escolar considerado inferior à percentagem nacional de 1978/79, insucesso esse, socialmente selectivo. Já neste estudo, os pais manifestavam uma visão muito positiva da escola primária à época, realçando que ela é tanto melhor considerada quanto melhor é o ambiente, o relacionamento humano e pedagógico e as aprendizagens. Um dado interessante da relação escola-pais é contado pelas autoras quando referem que *as relações entre pais/escola/professores têm lugar, mais pela iniciativa dos pais do que por iniciativa da escola ou dos professores* (idem, 1980:190).

Numa perspectiva mais ampla, Formosinho (1998) considera que tal qual em todas as grandes reformas de educação, também a iniciada com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 passou ao lado do ensino primário, como assim acontece desde os anos 40. Para Formosinho, é importante acentuar o facto do ensino primário ou elementar ser a designação internacionalmente utilizada, daí que para o autor faça todo o sentido assumi-lo. Destaca Formosinho que os problemas que afectam o ensino primário em Portugal neste momento, têm realmente pouco a ver com os problemas que afectam os restantes níveis do Ensino Básico. Em termos de organização curricular, para Formosinho o ensino primário caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas (ler, escrever e contar), entendidas hoje como uma simplificação da enorme variedade e complexidade das aprendizagens académicas que se iniciam neste nível de ensino. Segundo Formosinho, expressa-se numa visão mais globalizadora do que a do ensino secundário, que se manifesta no gradualismo da inter-relação entre as áreas e na integração curricular. Para o autor, a caracterização institucional, curricular, a organização pedagógica, a prática pedagógica e a própria realidade pedagógica, estão associadas a uma profissionalidade específica dos professores do 1º CEB. Estes definem-se como *professores de crianças* e como *professores de uma área ou disciplina*, ao mesmo tempo que têm *um maior conhecimento e também acompanhamento de cada criança* (Formosinho, 1998:14) que, aliada a uma dependência afectiva, necessita de uma certa *contenção emocional*. É nesta linha que o autor reforça a ideia de que o professor tem *a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica* (Formosinho, 1998:14).

No 1º CEB existe uma dispersão da rede escolar geradora de uma certa consciência de abandono e isolamento (Teodoro, 1994), com impacto na natureza do trabalho dos seus professores e influenciador de opções educativas relevantes para a aprendizagem dos seus alunos. Numa perspectiva mais restrita, Figueiredo (1996) considera que a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem e o número reduzido de alunos criam condicionantes singulares na escola do 1º Ciclo.

Num estudo de caso desenvolvido no Conselho Escolar da Eira do Soajo-Gavieira, concelho de Arcos de Valdevez, distrito de Viana do Castelo, com a finalidade de analisar e avaliar a relação entre a tradição e a mudança em escolas rurais de montanha, Sarmiento et al. (1998), em conclusões indutivas desse estudo, salientam que sendo anos de mudança, os dez anos de reforma educativa foram-no mais em função de factores endógenos aos contextos da acção educativa, do que por efeito das políticas da reforma. Mais especificamente sobre o 1º CEB, referem que as alterações da rede escolar constituem o indicador de mudança com maior visibilidade dos últimos dez anos, não sendo resultado de políticas mas da expressão da sua ausência, em que nos lugares mais isolados ocorre o encerramento da escola quase após a sua criação. É neste sentido que constata-se que o agrupamento de alunos do 1º CEB tem sido a única forma de reorganização da rede, em paralelo com a articulação em rede que emerge como uma forma de combate ao isolamento das escolas. Consideram ainda que a fixação dos professores do 1º CEB é uma questão central, como garantia de continuidade do processo educativo, quando o centro das decisões curriculares se situam

na *gestão do choque cultural* (Sarmiento, 1998:101) e a lógica cumulativa entre a cultura local e a cultura escolar surge como uma solução de continuidade. São identificados os concursos educacionais como importantes fontes de recursos das escolas do 1º CEB (ex: Prodep) e fecham com a ideia de que a mudança educativa nas zonas rurais é uma questão de desenvolvimento. Com estes dados reforça-se a ideia da escola do 1º CEB como uma escola singular, com uma dinâmica de organização e construção curricular capaz de influenciar a identidade e conhecimento profissional dos seus docentes, em que a natureza das suas características não deixam de condicionar o trabalho dos seus docentes em situação de maior ou menor isolamento profissional.

Em 1988, o Ministério da Educação (ME), num estudo centrado sobre as práticas de gestão no ensino primário, parte de factores fundamentais para a sua caracterização: a dispersão da rede escolar e a dimensão dos estabelecimentos que a integram (ME, 1988). A partir destas características estabelecem-se como consequências o isolamento dos equipamentos e agentes educativos (ME, 1988) na maioria das escolas, e um sistema exterior de decisão e controlo da vida interna das escolas. Esta visão mantém-se como um quadro caracterizador da escola do 1º CEB ainda nos dias de hoje, já que, de acordo com o GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo¹ –, no ano lectivo de 2005/2006 existiam em Portugal no 1º CEB 6088 escolas unicamente deste nível de ensino: 1028 escolas que tinham entre 5 e 9 alunos, 554 escolas entre 0 e 4 alunos, 788 escolas entre 10 e 14 alunos, 486 escolas entre 30 e 34 alunos, 479 escolas entre 15 e 19 alunos, 449 escolas entre 20 e 24 alunos, 350 escolas entre 25 e 29 alunos. O 1º CEB era também, no ano lectivo 2005/2006, o nível de ensino com maior número de alunos no Sistema Educativo em Portugal (467061 – 43.4%) e com uma razão aluno/turma de 17.6.

2.2. A Escola do 1º CEB e seus professores

A escola do 1º CEB é hoje uma escola em mudança. E com ela a vida e o trabalho dos seus professores, eixos fundamentais na sua história, identidade e afirmação. A escola primária, hoje escola do 1º CEB, teve em Portugal um percurso político-institucional caracterizado por mudanças e reformas com implicações no trabalho dos seus professores. Não é assim possível falar da escola do 1º CEB sem referir o papel estruturante dos seus professores como elementos de referência.

Campos (1997), no âmbito da identificação das ideias e concepções difundidas nas conferências pedagógicas (1880 -1888), considera-as inovadoras e inspiradoras de perspectivas em que o papel da escola é o de preparação para a vida futura em sociedade, pelo que a instrução não deve consistir *simplesmente em*

¹ Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (2005). Recenseamento Escolar 2005/2006. Ministério da Educação.

ler e escrever e contar, mas é mais ampla cabendo à escola proporcionar à criança uma educação física, moral e intelectual (Campos, 1997:127-128). Realça ainda a autora que, no âmbito das conferências pedagógicas:

debate-se a pertinência da inclusão da educação física nas escolas, concluindo-se que esta é tanto ou mais importante que a educação moral e intelectual. As vantagens da ginástica escolar, quer para o sexo masculino quer para o sexo feminino, são também evidenciadas (Campos, 1997:128).

É assim que a profissão de professor do 1º CEB decorre de todo um percurso sócio-histórico com diferenciadas matizes. Mónica, citada por Benavente (1980), afirma que na década de 30, *em Portugal uma percentagem substancial dos professores primários provinha tradicionalmente das camadas mais baixas do campesinato, tendência que o salazarismo reforçou até às últimas consequências*, referindo em paralelo que a partir da consulta dos registos de matrículas da Escola Normal de Lisboa, o recrutamento dos professores de origem rural aumentou extraordinariamente entre 1929 e 1942. Já Benavente (1977), num trabalho realizado sobre a origem social de 176 alunos da Escola do Magistério Primário de Aveiro, concluía que eram maioritariamente originários da pequena burguesia rural ou urbana e de camadas do proletariado. O grau de escolarização dos pais e das mães dos alunos de Aveiro era inferior à 4ª classe (71% dos pais e 81% das mães), apontando para uma ascensão escolar e profissional da grande maioria dos futuros professores.

A singularidade da actividade docente do professor do 1º CEB não o descontextualiza da actividade docente globalmente entendida. No estudo realizado por Cavaco (1993) acerca do que é ser professor em Portugal, baseado em histórias de vida de professores do ensino secundário, a autora caracteriza os seus ciclos de vida e biografias, bem como as suas etapas de vida e percursos profissionais. Em termos conclusivos, Cavaco (1993:202) referencia que *as condições iniciais de trabalho são muitas vezes de insegurança, instabilidade e isolamento, tornando-se geradoras de ansiedade, constituem condições opressivas, alienantes e contrárias às necessidades dum desenvolvimento profissional harmonioso, acrescentando ainda que:*

A estrutura da carreira profissional não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento pessoal – diferenciado mas potencialmente equivalente em todas as idades – e por isso dificilmente se ajusta à evolução da estrutura de vida. Não obstante desde o início da carreira definem-se tendencialmente duas linhas de evolução que parecem distanciar-se e aprofundar-se por volta da crise da meia-idade:

- *uma que se caracteriza pelo isolamento na acção pedagógica, pelo fechamento em relação às mudanças, por um certo cepticismo e ressentimento em relação aos outros, e amargura em relação à profissão, pela crença em determinismos cegos no desenvolvimento das situações;*
- *outra, que se alicerça na partilha das experiências e no trabalho, que se caracteriza pela abertura em relação às mudanças, pela capacidade de contextualizar situações, posições e acontecimentos, pela vontade de intervir nos processos, pela persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional* (Cavaco, 1993:202).

Assim, para Cavaco, a forma mais eficaz de desenvolver a carreira docente decorre de

estar atento e aceitar desafios; distinguir as grandes metas finais dos objectivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; reconhecer na experiência o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia (Cavaco, 1993:202-203).

Ainda no contexto das suas conclusões, Cavaco realça que:

o reconhecimento das estreitas articulações entre o percurso profissional e os múltiplos contextos em que ganha sentido não significa admitir os factores restritivos (a centralização burocrática, a falta de estímulos na carreira, as más condições de trabalho por exemplo) como determinantes (Cavaco, 1993:203).

Para a transformação da própria realidade do professor, Cavaco considera que a consciencialização, a desocultação das condições reais de trabalho da função docente, podem tornar-se facilitadoras de mudança de relação e práticas dos professores.

No estudo de Benavente (1981) é referido que apenas 15% das professoras declaram recorrer a livros para resolver problemas, informar ou formar-se. Há uma clara e bem mais frequente dependência do recurso à experiência e conselho dos colegas. Para Benavente estamos perante indicadores de falta de hábitos de leitura, de consulta bibliográfica e mesmo de procura de formação mais sistematizada.

Na análise dos apoios recebidos pelos professores primários, Benavente (1981) constata que estes não se encontram em qualquer estrutura ou iniciativas oficiais, mas antes pela ordem da sua importância. Assim, a grande maioria dos professores encontra apoio *junto de colegas* (62%), outros *junto da saúde escolar* (25%), outros *juntos dos pais* (17%), outros na *consulta de livros* (13%) e poucos *junto de superiores* (4%). Benavente, ao salientar o destaque do apoio *junto de colegas*, entende que seria bastante positivo, caso resultasse de trabalho colectivo, de um debate pedagógico. Para a autora, o que se passa trata-se antes de *conselhos* artesanais a partir das opiniões dos mais velhos, mais experientes, dados aos colegas que apresentam as dificuldades.

Ainda de acordo com Benavente (1990), para 48% das professoras o sucesso dos seus alunos na escola corresponde a saber *ler, escrever e contar*, enquanto que para 19% o sucesso se refere a exigências da escola paralelamente à socialização e adaptação da criança à escola. Para 13% o sucesso é *ser capaz de seguir o ensino nos anos seguintes* e para 7% referem-se apenas à adaptação à escola.

Sousa (1993), num estudo centrado sobre as representações de sucesso e insucesso profissionais em 151 professores do 1º CEB, recolheu para o efeito informação através de um questionário junto de professores exercendo actividade em contextos sócio-culturais diferenciados (meio rural e meio urbano). Em função das variáveis em estudo, o autor salienta que os professores *tendem a associar o sucesso profissional fundamentalmente à consecução dos objectivos de aprendizagem e ainda à obtenção de efeitos educativos gerais explicados em grande medida pela sua competência profissional* (idem, 1993:184).

Quanto ao insucesso profissional, apesar de o associarem à não consecução de objectivos de aprendizagem e à incompetência profissional do professor, tendem a valorizar a vertente afectiva do processo educativo, com base no clima das relações humanas e no grau de insatisfação pessoal do

professor. Por outro lado, os professores parecem não valorizar muito factores associados à situação geral educativa e local do exercício profissional, bem como ao facto de ver ou não reconhecido o seu trabalho e ainda ao ambiente do aluno, como factores associados tanto ao sucesso como ao insucesso profissionais.

Relativamente ao aluno, para os professores do 1º CEB, o seu perfil de sucesso é caracterizado pelo facto de ser um protagonista de aprendizagens e ainda um indivíduo que participa na aula adequadamente e possui determinados traços individuais. Para os professores do 1º CEB o insucesso do aluno está sobretudo associado ao fracasso nas aprendizagens, à inadequação das características individuais e de participação, colocando de fora a sua própria intervenção pedagógica.

Tanto nas representações de sucesso como de insucesso do aluno, poucas são as referências à competência profissional dos professores, ao reconhecimento do seu mérito, ao seu grau de satisfação pessoal, bem como aos factores associados às situações geral e local da instituição educativa. Apesar disso, ao identificarem factores justificativos do sucesso do aluno, referem a sua competência pessoal, as características individuais e o ambiente de vida do aluno.

Tomando como referência o tempo de serviço docente dos professores, Sousa (1993) conclui que os professores do 1º CEB com menos de 4 anos de serviço distinguem-se por *significativamente mais do que os dos outros escalões, associarem o sucesso profissional às condições das escolas e desvalorizam, a este propósito, a consecução de objectivos de aprendizagem, e ainda por não fazerem referência à não consecução destes objectivos na representação do insucesso na profissão* (Sousa, 1993:186).

Para os professores do 1º CEB que possuem entre 5 e 10 anos de serviço, as causas do insucesso profissional estão associadas às condições de exercício profissional e às condições de escola. O insucesso do aluno é associado ao ambiente em que vive e às suas características individuais, ao mesmo tempo que relacionam o sucesso do aluno com o clima das relações humanas. O grupo mais numeroso de professores, com tempo de serviço docente entre 11 e 19 anos, são os que se aproximam mais dos valores médios da amostra do estudo. Os de 20 a 29 anos distinguem-se dos outros, por significativamente relacionarem o insucesso profissional com a falta de competência profissional do professor e a não participação dos alunos. Quanto ao insucesso do aluno, referenciam-no com o não desenvolvimento de capacidades deste. Finalmente, os professores com 30 ou mais anos de tempo de serviço docente não relacionam de forma significativa o sucesso profissional com a competência pessoal do professor.

Sousa (1993), quando conclui acerca da distinção de contextos, salienta que os professores de meio urbano e ao contrário dos de meio rural, tendem a não associarem o sucesso profissional aos efeitos educativos gerais e a relacionarem o insucesso do aluno com o fracasso nas aprendizagens, dissociando-o do ambiente em que vive. Por outro lado, associam o insucesso profissional à não consecução de objectivos de aprendizagem e à sua insatisfação pessoal.

Para Lopes et al. (2005), no âmbito da sua análise da identidade dos professores do 1º CEB, a percepção do currículo de formação inicial é depreciado e percebido em termos de disciplinas. Ao

mesmo tempo há uma valorização do currículo informal e insistentes referências ao carácter prático versus carácter teórico. Em termos comparativos entre as 40 biografias de professores formados nos anos 70 (*identidade de carácter profissional e integrada*) e 90 (*identidade de carácter académico e disjuntiva*), Lopes et al. (2005) identificam que *a formação se tinha tornado mais académica que profissional, e disjuntiva no sentido em que a dimensão da convivialidade surgia separada da dimensão de aprendizagem. ... a qualidade científica da formação havia melhorado de um para outro período*. Lopes et al. (2005) consideram que no período dos anos 90 melhoraram as motivações para a escolha do curso, a qualidade científica da formação, mas que pioraram drasticamente as condições de aprendizagem informal e o clima de formação.

Perante estes resultados Lopes et al. (2005) relevam que os desafios para a formação inicial são o de aliar qualidade científica com qualidade pessoal e social do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda Lopes (2005), para compreender e reflectir acerca da identidade dos professores do 1º CEB e suas dinâmicas relacionais da profissão, refere que:

no 1º CEB, onde a rotinização excessiva da acção é a principal expressão da identidade destes professores – crise cuja dinâmica interna se traduz no dilema “querer mudar e não mudar” – a reflexão e a investigação sobre a construção de novas identidades têm passado, sobretudo, pela construção de novos sistemas comunicacionais, ou seja, de novas relações profissionais (de si consigo, com o grupo e com a organização).

Serpa (1995), no âmbito do estudo sobre os critérios de avaliação no 1º CEB, constata que um *estatuto ambíguo das Expressões: são muito valorizadas em termos de finalidades e de intenções pedagógicas, mas na prática, nem sempre transparece a importância a elas inicialmente atribuída* (Serpa, 1995:153). Ainda acerca da avaliação ela não se reporta a todas as áreas do currículo oficial, antes incidindo apenas em certas áreas consideradas básicas: Língua Portuguesa e Matemática. Em paralelo, as Expressões, e até o Meio Físico e Social, não mostram ser áreas selectivas. Para a autora, a Língua Portuguesa é claramente a área centro de atenções e preocupações do professor do 1º CEB (Serpa, 1995).

Na defesa de uma formação inicial de professores de qualidade e no âmbito da análise da especificidade e variedade das funções, o CRUP (2000:7) defende que:

notam-se assim duas lógicas claramente diferenciadas no sistema educativo português. Na educação pré-escolar e no 1º e 2º ciclos da educação básica predomina uma lógica globalizante e interdisciplinar, privilegiando-se a relação do professor com as crianças. No 3º ciclo da educação básica e no ensino secundário, o ensino, embora contendo espaços interdisciplinares e de projecto, desenvolve-se essencialmente através de uma matriz disciplinar. Esta organização do sistema educativo sugere a necessidade de dois tipos de formação inicial algo diferenciados. Por um lado, têm de existir professores capazes de se mover à vontade num trabalho multifacetado, apelando a conhecimentos, formas de expressão e de pensamento numa variedade de domínios. Por outro lado, são necessários professores capazes de se integrar nas diversas vertentes da actividade escolar mas com a sua identidade profissional construída a partir de um forte vínculo disciplinar.

Em função desta constatação infere o CRUP que *enquanto que os primeiros precisam de uma formação alargada, envolvendo o contributo de uma variedade de disciplinas e áreas de saber, os segundos precisam de uma sólida formação nas disciplinas que correspondem à sua área de docência*. As questões aqui colocadas remetem para o significado da docência no 1º CEB e a natureza das relações com diferentes

áreas do saber docente. Neste nível de ensino os professores devem caracterizar-se antes por dominar competências de interligação de saberes, alicerçados numa boa relação professor aluno.

Os professores do 1º CEB nos seus discursos narrativos, apesar das ilusões desfeitas, das promessas não cumpridas e das decepções, afirmam que se tivessem de recomeçar a sua vida profissional, voltariam a optar pela profissão docente (Ferreira, et al., 2005). A construção da sua profissionalidade docente assenta sobretudo num processo individual, informal, intuitivo, que se realiza no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contexto de sala de aula e no contacto com os seus pares. Neste sentido, referem a importância da formação contínua, mas vêm-na, muitas vezes, com um valor residual para as suas práticas profissionais (Ferreira et al., 2005).

Parece existir um desfasamento entre a complexidade da visão da profissão docente veiculada durante a formação inicial e a percepção real no plano das práticas profissionais, criando um impasse que, segundo as autoras, só pode ser resolvido pelo conhecimento do senso comum. (Ferreira et al., 2005).

2.2.1. A feminização profissional no 1º CEB

Já em 1989 o relatório Braga da Cruz (Braga da Cruz et. al.,1989) constata uma taxa de feminização do corpo docente do 1º CEB de 92.4%. Ressalta também desse estudo que a principal motivação para a escolha da profissão era *gostar de crianças* (80.2%), sendo uma primeira escolha para muitos dos professores (65.7%).

Para Araújo (1993), nos últimos oitenta anos o ensino primário tornou-se um nível de escolaridade de trabalho feminino, tanto do ponto de vista estatístico como da integração de atributos *femininos*. Nesta óptica, Araújo (1993) refere que, iniciando-se como uma actividade masculina nas instituições estatais no fim do século XVIII (1772), a incorporação das professoras inicia-se em 1815, ainda que ensinando apenas em escolas de raparigas. Na segunda metade do século, aumentou o número de professoras, com o crescimento do número de escolas. Segundo Araújo (1993), entre 1870 e 1890, as professoras aumentaram de um quinto para um terço do total de professores, representando em 1910 metade dos professores primários em actividade. Com a I República e o veicular do importante papel do professor primário centrado em imagens masculinas, o número de professoras aumentou, sendo no seu final dois terços dos professores primários (Araújo, 1993). Esta tendência acentuou-se até à actualidade, com 92,4% de professoras primárias em meados da década de oitenta (Araújo, 1993).

Numa análise às questões do corpo, no âmbito do Estado Novo, Gomes (1991) considera que na EF existia uma moralidade, em particular no apagamento do corpo feminino, como forma de assegurar *à espécie uma melhor hereditariedade física e psicológica* na óptica da própria condenação da ginástica rítmica quando

se afirma que *pela concepção puramente estética que enforma à mesma ginástica, o que a arrasta a movimentos lascivos que amolecem a vontade e, como tal, diminuem a personalidade humana*².

Gomes, para reforçar esta visão da participação feminina nas AFD por parte do Estado Novo, cita Van Zeller que afirma:

...Quando assim procedermos, cuidando do corpo, sem prejuízo do espírito, a EF será humana, e contra ela nada terá a opor a moral. O que a moral condena são as maneiras usadas para lhe dar execução, tais como exemplo:

a) fazer ginástica, jogar ou praticar desportos com fatos que ofendem a modéstia e o pudor, quer pela nudez a que expõem quer pela sua transparência, quer ainda, o que é frequente, quando tidos esses requisitos, o fato é demasiado apertado e molda excessivamente as formas do corpo ; (...)

b) ginástica em comum para os dois sexos;

c) ginástica leccionada por professores de outro sexo;

d) são ainda a registar, e merecem reprovação, os exercícios em que se associam movimentos ou atitudes licenciosas, ou ainda o ritmo com que possam ser executados.

Esta concepção do corpo e das AFD levam mesmo a condenar outro tipo de iniciativas e práticas no âmbito da EF, como quando Van Zeller (1942:40-41) afirma que *são reprovados pela moral cristã a não podem admitir-se num país como o nosso, em que a política do Estado Novo assenta sobre os seus preceitos e preconiza o regresso da mulher ao lar*, como é o caso dos festivais públicos femininos e as exibições de ginástica e as competições atléticas públicas. Estas visões traduzem, de uma forma clara, o papel da mulher na sociedade da época e ainda como as práticas corporais lhe eram fortemente vedadas, em nome de valores marcadamente ideológicos dominantes durante o Estado Novo. Em 1937 o Regulamento Oficial da Mocidade Portuguesa Feminina³ é muito claro e preciso ao definir no seu artigo 4º:

A educação física, sempre associada à higiene, visará o fortalecimento racional, a correcção e a defesa do organismo, tanto como a disciplina da vontade, a confiança no esforço próprio, a lealdade e a alegria sã, mediante actividades rigorosamente adequadas ao sexo e à idade

acrescentando de forma breve e precisa no seu ponto único § que *Serão excluídas as competições ou exibições de índole atlética, os desportos prejudiciais à missão natural da mulher e tudo o que possa ofender a delicadeza do pudor feminino.*

O Estado Novo teve para com a EF um cuidado especial, já que a considerou um importante instrumento de afirmação ideológica e de atracção da juventude. Se desde os primeiros tempos a EF esteve presente nas práticas da Mocidade Portuguesa Feminina, através de *uma Educação Física segundo os sexos*, no Ensino Primário a Mocidade Portuguesa Feminina ministrou *Jogos, Ginástica e Danças Rítmicas*. Para podermos compreender a relação da mulher com as AFD devemos salientar que

² VAN ZELLER, (1941), Boletim do INEF, nº 1, 2 e 3, 40-41.

³ Decreto n.º 28 262, de 8 de Dezembro de 1937, Regulamento da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF).

em Março desse ano de 1957, continuava, porém, a ser defendida, na M & M, prática do desporto feminino em regime de "separação de sexos", sem exibicionismo e em consonância com "as regras da prudência e da sã moralidade", dado que os desportos violentos masculinizavam e esterilizavam as mulheres. Os desportos não cessarem, porém, de ser uma das actividades mais procuradas pelas jovens e foi mesmo através delas que a organização feminina se tornou mais atractiva, até porque algumas das modalidades de carácter elitista - como o ténis e a equitação - passaram a ser praticadas por filhas da pequena burguesia "remediada", que, sem essa oportunidade facultada pela MPF, a elas nunca teriam tido acesso.(Almeida, 2004⁴)

Para se perceber melhor a natureza das relações entre a Mocidade Portuguesa Feminina e a formação de educadores e professores primários, atente-se no facto de que:

Em Maio de 1942, Ingrid Ryberg apresentou um manual de Educação Física, ao qual se seguiu, um ano depois, o Manual de Jogos Educativos, para as Escolas do Magistério Primário. Um facto representativo da concepção dominante acerca da vinculação desportiva do sexo feminino é o de em 1967, trinta anos depois da polémica sobre a criação de um ginásio feminino propagandeado nas páginas do jornal República, e de Francisco Nobre Guedes, comissário nacional da MP, recusar a prática de qualquer tipo de desporto pelas raparigas, era a própria MPF a responsável pela difusão das modalidades desportivas nos liceus e nas escolas técnicas. Mas, ao contrário da ideia divulgada de que a MPF teria introduzido no seio da juventude feminina escolarizada os desportos, deve dizer-se que a organização feminina se limitou a preencher um espaço já anteriormente ocupado, para responder às necessidades das jovens, atenuando, por um lado, os aspectos considerados "pagãos", "imorais" e "exibicionistas" da educação física, e monopolizando, por outro lado, a sua prática, orientação e fiscalização nas escolas (Almeida, 2004)

Na análise realizada entre Cultura Física e Desporto – O Fascismo e a Mulher, Brito (1982:25) salienta que *o acesso da mulher ao desporto foi em Portugal limitado por conceitos científicos, hoje ultrapassados, mas foi-o principalmente por concepções filosóficas, por barreiras sócio-culturais e pela prática política do fascismo que impediu durante largas dezenas de anos que a prática desportiva também fosse um direito da mulher.*

Em termos mais precisos Brito refere que a Igreja Católica apenas em 1956 deu o primeiro passo formal no sentido da adesão às competições desportivas de alto nível ao doutrinar que *sob o aspecto dogmático,... Não há qualquer oposição entre perfeição cristã e a perfeição desportiva* (Campos, apud Brito, 1982:25).

Numa busca das razões que possam fundamentar a maior vinculação das práticas de AFD ao sexo masculino, com base em dados britânicos, Dunning (1992) considera mesmo o Desporto em geral como uma área masculina reservada, face ao seu papel na produção e reprodução da própria identidade masculina. Refere o autor que o desporto teve na sua evolução uma relação com o regime patriarcal, alicerçado nas características dos homens (de um modo geral mais altos e mais fortes do que as mulheres) e também a factores como a gravidez e o aleitamento que, de acordo com o autor, contribuem para diminuir as faculdades das mulheres. Dunning salienta que a evolução tecnológica moderna possui a capacidade de, no futuro, virem a anular essas vantagens do sexo masculino. Numa lógica do desenvolvimento dos desportos

⁴ ALMEIDA, S. (2004). *A Mocidade Portuguesa e a Prática da Educação Física*. Acedido a 20 em Dezembro 2005 em: <http://historiaeciencia.weblog.com.pt/arquivo/>.

modernos, Dunning (1992) centra a sua análise nos chamados *desportos de confronto*, caracterizados por práticas desportivas de representação da luta ou confronto simulado com os participantes em acções individuais de violência física mais ou menos controlada e socialmente aceitável. São estas as raízes dos desportos modernos em que as regras eram transmitidas oralmente e os espaços de jogo eram as ruas e os campos. Em síntese, Dunning caracteriza estes jogos populares como a clara expressão do regime patriarcal, com violência latente, reduzida regulamentação, ausência de controlo externo (árbitros ou juizes) e reproduzindo a estrutura social e as suas características de violência. Numa linha de modernização das escolas públicas, apenas no século XIX estas actividades desportivas tiveram o seu primeiro desenvolvimento significativo, com base em regulamentação que visava a eliminação de formas mais violentas de participação. Com toda esta dinâmica Dunning (1992:399) salienta que:

apesar de o desporto moderno continuar a estar inundado de valores patriarcais e apoiado em estruturas do mesmo tipo, o desporto emergiu como parte de uma mudança «civilizadora», da qual um dos aspectos foi um deslocamento no sentido de se equivalerem, embora de forma ténue, as situações verificadas no equilíbrio de poder existente entre os sexos.

Para Dunning, os séculos de domínio masculino e a estrutura social global que reflecte e reforça esse domínio é traduzível na existência de padrões de socialização que destinam as mulheres para as coisas domésticas, para a realização de papéis subordinados que limitam os seus horizontes profissionais mas também a natureza das suas ocupações em termos de lazer. O próprio Futebol, desporto dominante em muitas sociedades, é para Dunning a representação de um confronto baseado na expressão da masculinidade, embora de forma socialmente aprovada e controlada.

Por outro lado, a crescente feminização da profissão docente no 1º CEB, cruzada com uma mentalidade portuguesa que desde cedo associou as AFD em exclusivo ao sexo masculino⁵, permitiram desenvolver medos, receios e ansiedades com uma forte interpretação subjectiva de quem nunca teve, na infância, na juventude e muito menos no estado adulto, uma ligação às práticas das AFD. Estaremos perante um quadro de percursos de vida de professores, que sem qualquer racismo de género ou feminismo modernista, assenta no reduzido papel da mulher nas práticas das AFD. Como refere Feio (1981:278):

o atraso da mulher portuguesa (relacionar com as taxas de alfabetização e de frequência escolar), nos domínios da educação física e do desporto, sabendo que a maioria dos educadores da pré-escolaridade e da escolaridade primária pertencem ao sexo feminino; a idade avançada de muitos professores do ensino primário; o ambiente e a especificidade próprias, quer no âmbito dos conhecimentos, quer no que respeita à disciplina e organização das lições de educação física; a sobrecarga e insegurança sentidas pelos professores neste tipo de leccionação; a falta de instalações adequadas e motivadoras de uma maior facilitação do ensino programado e da livre recreação; a incapacidade de administração em meios materiais e humanos no que respeita à orientação e apoio pedagógico dos docentes, não obstante a abertura de muitos destes à problemática das disciplinas corporais, e aos esforços, sem continuidade devida, dos serviços responsáveis...

⁵ De acordo com Lima (1937:33), só em 1900 se funda na capital a primeira classe de ginástica feminina. Mas é a “Grande Guerra” que, abalando como furacão o edifício político-social do século XIX (este termina em 1918), desperta a bela dormente no bosque.

Procurando recuar um pouco mais, refira-se Honório (2003), num estudo centrado no pensamento pedagógico de Francisco Stockler, explanado nas suas diferentes propostas pedagógicas de reforma da instrução nacional em Portugal e no Brasil nos finais de setecentos e nas primeiras décadas do século seguinte. Na diferenciação dos conteúdos entre rapazes e raparigas, passa muito pela EF. Assim Honório salienta que:

As meninas de Stockler vão à escola para aprenderem, com os meninos, a ler, a escrever, a contar, para aprenderem os primeiros rudimentos de história natural, medicina e veterinária e se o terceiro ano desta formação inicial os separa, não é para a aprendizagem dos conteúdos femininos tradicionais, dos bordados, da música, ou do canto, mas para o desenvolvimento de conhecimentos ligados à educação física das crianças e à medicina domésticas (Honório, 2003:101).

Na contextualização das relações da mulher com o Desporto, repare-se que Esteves (1975) – vulto inquestionável da EF nacional -, aludindo às questões da promoção desportiva da mulher, ainda se lhe referia desta forma: *A questão da inferioridade física e desportiva da mulher começa, agora, a ser posta em discussão. Efectivamente, já não se pode afirmar como se fazia até há poucos anos, que existe uma inferioridade irrecuperável, absoluta, de natureza física e desportiva, do sexo feminino* (Esteves, 1975:375).

Esta visão da participação em AFD é caracterizada por Marivoet (2001) em termos de que *a diferente adesão à prática desportiva nos universos masculino e feminino encontra-se ainda relacionada com os preconceitos existentes perante os hábitos masculinos/femininos, sobretudo nas gerações mais velhas, que tendem a apresentar maior resistência perante a prática desportiva das mulheres*, salientando ainda que a discrepância entre os sexos relativamente à prática desportiva começa a aumentar a partir dos 20 anos (Marivoet, 2001:118).

Um facto evidenciado na caracterização da escola do 1º CEB é a já longa feminização deste nível de ensino. Tal facto no que à EF diz respeito pode influenciar as percepções da sua abordagem, por razões de natureza sócio-cultural, que identificam histórica e sociologicamente mais o sexo masculino com as práticas de AFD. Apesar de todas as mudanças de mentalidades, é nosso entendimento que, do ponto de vista geracional ainda não chegámos a uma situação de paridade ou igualdade sexual na vinculação às AFD. Isto mesmo é confirmado por Figueiredo (1996) quando constata relações negativas da feminização com a importância curricular e a defesa de níveis autónomos de abordagem da EF.

Marivoet (2005), na análise dos índices de participação desportiva em Portugal, salienta o facto de as assimetrias relativas ao género tenderem a atenuar-se nos países do Norte da Europa e a acentuarem-se nos países do Sul. Salienta Marivoet que, apesar da proximidade da realidade portuguesa com a espanhola e italiana, *as portuguesas encontram-se ainda mais ausentes da prática desportiva (14%) e contrariamente a estes países, revelaram um decréscimo da sua participação em dois pontos percentuais entre as duas últimas décadas* (Marivoet, 2005:10). Em síntese, para a autora as mulheres em Portugal apresentam diferentes experiências e oportunidades relativamente aos homens, que ainda se agravam mais quando se equaciona a sua participação ao nível do desporto de competição (1%).

Esta realidade sócio-cultural não pode deixar de ter a sua influência, quando esmagadoramente quem decide sobre a construção curricular da EF são professoras que, na sua maioria, têm reduzidas vivências e vinculação às AFD. Tal ainda é hoje visível nos mais recentes estudos comparativos realizados na Europa, onde os homens praticam mais exercício do que as mulheres: 41% dos homens interrogados referem ter uma AFD pelo menos uma vez por semana, sendo de 35% a proporção de mulheres (CE, 2004).

2.2.2. A vinculação dos professores às AFD

A natureza das razões que, ao longo dos tempos tem permitido que os indivíduos beneficiem de uma maior ou menor vinculação desportiva, não se podem desligar da própria evolução social. A forma como cada sociedade considerou a corporalidade, nas suas relações com os valores dominantes – ideológicos, religiosos, económicos, sexuais - influenciou a adesão a práticas regulares de AFD representativas da cultura social.

Para caracterizar a forma como Pierre de Coubertin, o grande mentor e organizador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna encarava a participação das mulheres nesses mesmos Jogos Olímpicos, Esteves (1969:85) refere que *quinze séculos depois dos últimos Jogos Olímpicos da antiguidade, o barão Pierre de Coubertin, ao criar os Jogos Olímpicos modernos, logo estabeleceu muito expressivamente, a segregação das mulheres, como praticantes. Se estas conseguiram mais tarde a sua admissão, alcançaram-na todavia contra a opinião daquele.*

Rocha (1998), referindo-se à experiência passada e actual dos professores do 1º CEB do seu estudo, conclui pela relação entre o facto do professor ter tido durante a sua infância ou adolescência uma AFD regular e ser um adulto com um estilo de vida activo.

Carreiro da Costa et al. (1998), na identificação das experiências formativas no domínio das AFD, dos professores do 1º CEB nos Açores, refere que uma percentagem muito significativa (80.8%), não realizou de forma sistemática qualquer AFD fora da escola e que 25.6% deles não beneficiaram durante toda a sua escolaridade de EF com 43% a não terem frequentado EF no 1º CEB.

No estudo de Alves Diniz et al. (1999), realizado no contexto de avaliação do PROGRAPEF (Programa de Apoio à EF – Câmara Municipal de Lisboa), os professores do 1º CEB envolvidos sinalizam uma vinculação às AFD através de uma prática regular no passado (43.6%) superior à que referem ter na actualidade (37.2%). Quanto às vivências na EF tiveram um aumento progressivo da sua frequência, com 34% no primário, 77.7% no preparatório e 84.6% no secundário.

Cerezo (1999), numa análise da EF no curriculum escolar com base na biografia de futuros professores de especialidade, conclui que estes, na sua grande maioria, tiveram vivências na área de EF com um professor não especializado, o que, na sua perspectiva, contribuiu para que a EF e a forma como

era desenvolvida não ocupassem um lugar importante no curriculum escolar. Neste sentido, Cerezo entende que a administração educativa deve dotar cada escola de um docente especializado em EF, com conhecimentos e atitudes necessárias para o seu desempenho profissional. Ainda de acordo com este estudo, Cerezo constatou que a presença de um professor especializado em EF, responsável pela disciplina, pressupõe uma maior consideração, implicação e compromisso por parte do aluno nas aulas alcançando atitudes que perduram.

Ramos (2002), no contexto de um estudo centrado nos factores pessoais e sociais ligados à prática desportiva com base no género, realça a necessidade de consciencializar a comunidade educativa e instituições oficiais no seu papel decisivo de fomento de estilos de vida e de aquisição de hábitos desportivos; a realização de actividades desportivas susceptíveis de se prolongarem fora da escola e ao longo da vida, estudando os interesses, motivações e desejos das jovens nestas práticas; de, durante o processo de ensino-aprendizagem o professor de EF ter em conta que as atitudes, motivações, grau de satisfação e auto-estima percebidos pelas alunas se reflecte nos seus hábitos desportivos presentes e futuros; potencializar a auto-estima das alunas por referência ao tipo de actividades e conteúdos abordados em EF; equacionar as atitudes sexistas durante a prática das actividades desportivas; tirar partido das motivações intrínsecas que levam as alunas à prática desportiva, como as questões de associação ao seu nível de saúde, de desejo de diversão ou ocupação do tempo livre.

Cordoba (2002) referencia como parâmetros condicionantes das decisões curriculares em EF a experiência pessoal do docente enquanto aluno, a sua percepção do papel da EF na escola, o próprio contexto material da acção e a sua formação inicial e contínua. Esta perspectiva de salientar a importância das experiências pessoais de AFD nas decisões pedagógicas do professor permite mesmo a Cordoba (2002:4) afirmar que *a hora da EF confronta o professor com a sua história corporal, a relação com o seu próprio corpo e a sua afinidade para com a área.*

Nesta mesma perspectiva Pissanos e Allison (1993) referem que compreender o que é a EF na escola do 1º CEB também implica conhecer como a recordam os seus professores, já que a EF recordada por futuros professores, centra-se naquilo que é o seu professor, fundamentalmente ao nível das finalidades educativas, seus objectivos e seu estilo de ensino.

Rich (2004), a partir das histórias de vida de 11 professoras de EF recém-formadas, analisa o problema da menor participação feminina nas aulas de EF. Para Rich emergem dos resultados uma visão individualista-liberal que coloca *o problema das raparigas na EF* como questão central, consecutivamente reproduzida socialmente. Em função desta questão, Rich, refere a importância da formação de professores em EF reforçar a análise das experiências pessoais, sobre as questões da cultura física em geral e das finalidades e propostas da EF em particular.

Whitehead e Thorpe (2004), no estudo de caso de May Cleggett (única professora de EF nas escolas públicas do Sul da Austrália) sobre as representações da mulher *instrutora* de 1920 a 1940 no Sul da

Austrália, verificaram como as alusões nos discursos à idade, género, estatuto marital, carácter e actividade física definiram esse perfil. Salientam ainda que nos anos 20-30 as mudanças no currículo da EF na Austrália, desfocando-se da Dança e das questões rítmicas e valorizando a aptidão física, os jogos e a ginástica, fizeram emergir a discussão acerca da *masculinização do currículo da EF* (Whitehead e Thorpe, 2004:98) e da continuação do seu ensino, separando rapazes e raparigas.

Num estudo envolvendo alunos da Austrália e Sérvia e Montenegro, Kocic et al. (2004) constataram que a percepção das raparigas acerca do estatuto da EF, sua satisfação e interesse para com a EF, decresce com a idade, enquanto que nos rapazes se passa o fenómeno inverso. Na adolescência há um claro decréscimo generalizado, particularmente nas raparigas, exigindo uma análise das suas razões.

Com base num estudo envolvendo 450 alunos, com idades entre os 10 e os 15 anos, acerca das diferenças entre géneros, continua a ser um facto que os jovens do sexo masculino praticam mais desporto do que os do sexo feminino (Fernandes e Pereira, 2003). As motivações para a prática desportiva pelas raparigas centram-se no gosto, divertimento e ocupação dos tempos livres, enquanto que para os rapazes aqueles se mantêm acrescidos da manutenção e melhoria da condição física (idem, 2003). Os maiores obstáculos à expansão da prática desportiva feminina são a falta de tempo e de oferta e a incompatibilidade de horários.

A um outro nível é visível como as AFD surgem socialmente etiquetadas do ponto do vista do género, já que mesmo ao nível da comunicação social, e apesar da sua actual visibilidade, continua a existir uma certa discriminação, por parte da imprensa escrita, entre as práticas desportivas no feminino e no masculino. Há uma clara apresentação do desporto como uma área essencialmente do domínio do masculino (Pinheiro e Queirós, 2003).

Numa visão global sobre as atitudes e crenças dos jovens europeus acerca da escola e da EF numa lógica de compreensão do seu estilo de vida, Piéron et al. (2001) constataram que, apesar da grande variação das atitudes dos jovens europeus acerca da EF, elas são mais positivas do que sobre as que possuem sobre a própria escola. Há uma diminuição das opiniões favoráveis sobre a EF conforme se avança na idade, tendência particularmente evidente nas raparigas. Estas distinguem-se de acordo com a sua vinculação à participação desportiva em competições, que contribui para a manutenção de uma opinião mais favorável sobre a EF, entre as raparigas. Podemos pois dizer que, aos olhos dos jovens europeus, a EF é para si mais importante do que a escola, o que, referente a um campo envolvendo jovens de vários países europeus, nos dá uma ideia da real imagem positiva da EF durante a infância e a adolescência e correspondente papel socializador no âmbito das AFD.

2.3. Educação Física no 1º CEB – “área marginal do currículo”

A EF no contexto da escola do 1º CEB tem tido um percurso de grande irregularidade e marginalidade. É no 1º CEB que esta área tem tido maiores dificuldades de desenvolvimento e afirmação, tendo em vista o benefício dos seus alunos.

De forma caustica, António Costa (1870:154) refere que *desprezar a educação physica de cada creança, é pôr a descoberto a individualidade de cada homem contra todos os males e contra todos os perigos. Fê-lo o mundo por muito tempo. Fazem-no ainda hoje as nações menos cultas.*

Em relação à área de EF, data de 1875 a proposta de lei que considera obrigatória a disciplina de EF no ensino primário (Estrela, 1972; Crespo, 1990) tendo em 1894 sido incluídos exercícios ginásticos nesse grau de ensino. Em 1928/29 esclarece-se que a ginástica educativa que se propõe seja constituída por exercícios respiratórios, essencialmente fisiológicos (FMH, 1990).

No âmbito dos Congressos do Ensino Primário, Sampaio (1975:237) refere que já em 1926 a União do Professorado Primário, no seu Congresso Anual, se preocupava com a questão da EF neste nível de ensino. Assim, foram apresentados *à discussão três teses: a Casa dos Professores, EF na Escola Primária e Trabalhos Manuais na Escola Primária.* Acrescenta ainda Sampaio que *pede-se a solução do problema dos edifícios escolares que devem dispor de recintos apropriados à prática de Ginástica* (Sampaio, 1976:238).

Sobre a EF no início do século passado, Gomes Ferreira (2004) afirma que o decreto de Março de 1911, com implicações na reforma da Instrução Primária e Normal, definia *o tipo de exercícios físicos que deviam ser efectuados nos diferentes graus do ensino primário e estipulava uma formação neste domínio para os professores e professoras que frequentassem a Escola Primária Normal* (Gomes Ferreira, 2004:200).

No contexto sócio-histórico da Reforma de João Camoesas, marco do ensino português, Sampaio (1975:35) releva que:

no sector da cultura física, tida como «insuficientíssima» em todas as escolas portuguesas, denunciam-se as carências das construções escolares existentes e de mobiliário, a «deficiência absoluta da inspecção médica escolar», o predomínio do memorismo intelectualista, a quase nula importância concedida à instrução física, o estado rudimentar da assistência escolar

Na justificação ao desenvolvimento do esquema de Ginástica, Sampaio (1975) salienta as referências à época feitas à EF⁶ e suas exigências.

Um padrão interessante na vida associativa dos professores primários é o facto de os temas associados à EF estarem quase sempre presentes nas suas preocupações. Como aconteceu no I Congresso Pedagógico do Professorado Primário – *fomento da ginástica, dos jogos* (Porto – 1914), no do Porto (1921)

⁶ No I Congresso Nacional de Educação Física, promovido pelo Ginásio Clube Português, entre 8 e 16 de Julho de 1916, nota-se que *a par da educação física obrigatória desde a escola primária, se estabeleça com rigor a inspecção médica permanente* (Liga Nacional de Instrução Pública, Arquivo dos seus trabalhos, série II, nº 1 e 2, Janeiro a Julho de 1916)

procura-se a melhor maneira de introduzir nas escolas primárias as disciplinas de: ... , Ginástica, ..., no de Coimbra (1922) debate-se também o ensino normal e o das disciplinas de ... Educação Física e Jogos Escolares, (Sampaio, 1975:33). Na análise dos programas e métodos de ensino do período entre 1911 e 1926 Sampaio (1975:33) salienta que:

ao referir-se a Higiene Individual, Ginástica e Jogos Educativos, especializando os nacionais, alude-se ao seu carácter eminentemente prático. Na EF integram-se os factores higiénicos, físicos e morais e buscam-se efeitos estéticos, económicos de força, destreza e agilidade, além dos psíquicos que cultivam a pertinaz atenção, a firme vontade da acção útil, a disciplina e o comando consciente nos actos.

Expõem-se os princípios ginásticos a cumprir na instrução primária geral e aponta-se a ordem de exercícios a praticar e a sua finalidade. Dá-se grande desenvolvimento a este esquema, que pressupõe o estudo do ensino da ginástica (Sampaio, 1976).

2.3.1. O Estado Novo e a Educação Física no 1º CEB

No âmbito dos esforços de expansão da EF a nível nacional durante o Estado Novo, Gomes Ferreira (2004:203) refere que para reforçar o papel da Mocidade Portuguesa ela devia contar com *a cooperação activa de todos os estabelecimentos oficiais e particulares do ensino primário e secundário, bem como com o serviço dos professores do ensino primário, professores de Educação Física do ensino secundário e dos médicos escolares.*

Oliveira (2002), na caracterização da EF na escola primária durante o Estado Novo salienta que *apesar de ter sempre existido no currículo, a disciplina nunca foi considerada como generalizada nas escolas portuguesas* (Oliveira, 2002:156). De entre várias conclusões Oliveira (ibidem) refere que apenas foram produzidos três programas de EF, tendo verificado ainda que:

todos os programas apresentaram lacunas que dificultaram a sua aplicação por parte dos professores, contribuindo, deste modo, para que a EF no ensino primário não fosse generalizada. Foram consideradas como principais lacunas: a deficiente especificação dos objectivos, a utilização de uma terminologia ambígua, a constante indicação de bibliografia de apoio para consultar, os erros estruturais e a definição de matérias específicas para cada género. Esta última enquadrava-se na ideologia da separação dos sexos defendida pelo regime, que, como vimos anteriormente, considerava que havia diferenças significativas entre géneros.

Oliveira invoca também a opinião de “individualidades” ligadas à EF que *salientaram a fraca qualidade dos programas, mas também referiram outros factores que tinham influência directa na situação da disciplina como: a política desportiva do Governo, a deficiente formação do professor primário, a ausência de apoio ao professor, as deficientes instalações e a escassez de materiais específicos para as aulas* (Oliveira, 2002:156).

Esta visão reflecte já uma caracterização da marginalidade da EF durante o Estado Novo, manifesta a vários níveis e contextos. Interessante notar que ainda hoje grande parte da rede de escolas do 1º CEB é

constituída por edifícios escolares construídos durante o Estado Novo (Aníbal, 2004). Para caracterizar essa política quantitativa do Estado Novo, Aníbal (2004:2) considera-a de um voluntarismo minimalista nas opções, já que se tratou de *um investimento centrado na base do sistema, concepção da Escola-sala de aula, depurada de todos os elementos espaciais considerados dispensáveis à aprendizagem, construções de pequeníssimas escolas disseminadas pelo território português, recurso aos postos escolares, minimalistas por definição*.

Os reflexos destas políticas tiveram objectivamente implicações nas práticas da EF de milhares de professores, mas mais do que isso no desenvolvimento implícito de uma certa noção de escola e de aprendizagens a realizar. Para a autora optou-se pelo mínimo para se conseguir a máxima cobertura do ensino primário das crianças em idade escolar. Como implicação temos que *a nossa rede actual de escolas do 1º CEB, constituída em grande parte por edifícios dessa época, resistentes em termos físicos mas isolados, sem ligações a outros graus de ensino e com falta de espaços adequados à práticas pedagógicas e educativas actuais* (Aníbal, 2004:2).

Perante este quadro político-social no Estado Novo, a EF no ensino primário viveu de incertezas e ocasos. Para Oliveira (2002), perante as críticas que se faziam ouvir, apenas no final dos anos 50 o Governo começou a assumir a responsabilidade sobre a situação da EF. O patrocínio de programas de formação e apoio a professores primários na área de EF resultaram insuficientes, inviabilizando a generalização da EF (Oliveira, 2002). No campo da formação, Oliveira destaca o papel de Alberto Feliciano Marques Pereira, principalmente como autor dos manuais de ginástica para o ensino primário, e da afirmação do professor como *modelo de perfeição no desempenho da sua tarefa*.

Em termos de análise conclusiva, Oliveira considera que *os motivos da inexistência da disciplina podiam estar, para além de outros factores, directamente relacionados com a falta de bom senso e vontade dos professores e, sobretudo, com a formação inicial que não os preparava para uma realidade* (Oliveira, 2002:158).

No âmbito das questões alusivas à formação inicial dos professores primários durante o Estado Novo, Oliveira (2002:159) destaca que *a formação específica em EF baseou-se apenas, na utilização de dois programas*. Um que vigorou de 1911 a 1943 e outro desta data até ao final do Estado Novo. A manutenção de programas de formação inicial durante tão longos períodos de tempo, conduziu à sua desactualização relativamente aos próprios programas do ensino primário em vigor em cada momento.

O Estado Novo teve para com a escola primária fortes preocupações ideológicas, pois como refere Gomes Ferreira (1999:139) em 1936 publicava-se um decreto-lei com a indicação do currículo a ser ministrado ao ensino primário obrigatório: *Língua Portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios); Aritmética e Sistema Métrico; Moral; Educação Física; Canto Coral* ficando evidente quanto esse ensino deveria ser reduzido ao mínimo. Mesmo nesse mínimo, a EF estava presente.

Na análise do período 1955-1969, Sampaio (1977:40) relewa que a EF nos programas da escola primária, tinham como objectivos fundamentais *o desenvolvimento da saúde, a formação do carácter e a adaptação dos alunos à vida social. Atribui-se-lhe grande afinidade com a Educação Musical, em que além da aprendizagem das canções populares, do hino nacional, das marchas da Mocidade Portuguesa e das marchas patrióticas, se fomenta a aquisição do ritmo e o desenvolvimento do ouvido.*

Já relativamente aos programas do ensino primário complementar, aprovados a título experimental⁷, Sampaio (1976:43) refere que *na disciplina de EF o programa difere para os dois sexos. Incluem-se rubricas de Ginástica Correctiva, Jogos e Desportos, Campismo e Passeios no Campo, Danças Regionais.*

Sampaio (1977:45) assinala que nas alterações ao programa do ensino primário elementar ocorridas em 16 de Julho de 1968⁸, é referido que *a EF procura além da saúde, formar o carácter e adaptar os alunos à vida social. Engloba rubricas de Ginástica Infantil, e Educativa, Jogos Educativos e Recreativos, Marchas, Iniciação Desportiva e Educação Rítmica. Assinala-se a grande afinidade da EF com a Educação Musical.*

Viana (2001), na análise do papel sócio-histórico da Mocidade Portuguesa no Liceu português durante o período entre 1936 e 1974, elege a EF como uma das disciplinas instrumentalizadas politicamente ao longo desse período. Assim, para Viana (2001:45):

Efectivamente, a história da EF no âmbito escolar no Portugal do século XX é, muitas vezes, história de indefinições, de subalternidades e de procura de afirmação e independência. Indefinições quanto ao campo de acção; subalternidade relativamente aos outros grupos disciplinares e, conseqüentemente, uma procura de afirmação face a estes através da criação de um espaço próprio liberto, se não da influência, pelo menos da tutela de outras áreas científicas.

Tal ajuda-nos a compreender o percurso de difícil afirmação social e busca de identidade por parte da EF, obviamente com fortes repercussões ao nível das intenções e das práticas na escola do 1º CEB e com influência nas crenças e concepções de professores ao longo dos anos.

2.3.2. A Educação Física após a Revolução de Abril

Durante os anos 70, o programa oficial intitulado *Educação Física – Ensino Primário* (MEIC, 1975) procurava enquadrar diversas questões desde *o professor do ensino primário face à Educação Física; objectivos de trabalho; objectivos da Educação Física no ensino primário; características da criança; psicomotricidade; a estrutura de lição; conteúdo da lição; sugestões para material; a lição; exemplos de lições e natação.* Os objectivos organizavam-se em quatro planos: *biológico e fisiológico, psico-motor, caracterial e social.* A existência de um capítulo sobre *psicomotricidade* reforça o peso desta visão na estruturação destes programas.

⁷ Portaria 22966 de 17 Outubro de 1967.

⁸ Portaria 23485 de 16 de Julho de 1968.

Na análise que Feio (1981) faz dos programas em vigor na EF no ensino primário, destaca os seguintes objectivos gerais: *o domínio do corpo, a organização espaço-temporal do movimento, o desenvolvimento perceptivo-motor e a integração sócio-motora* expressos nas normas oficiais de 1978/79 e 79/80, considerando que é nítida, senão abusiva, a influência da chamada corrente da psicomotricidade na mente dos autores do programa (Feio, 1981). Ainda na análise da situação da EF no ensino primário, Feio (1981:274) considera que *os objectivos programáticos denunciam uma intenção louvável, a prática encarrega-se de os diluir*, numa descrença sobre a realidade da prática da EF, acrescentando mesmo que, perante as críticas de ineficácia da EF, é frequente os encarregados de educação mais esclarecidos procurarem *fora da escola, em clubes e outras organizações, aquilo que a escola não consegue dar aos seus filhos* (Feio, 1981:274).

Nos anos que se seguiram à Revolução de Abril a explosão de iniciativa e desejo de mudança também se fez sentir na EF no 1º CEB. Assim, no âmbito da *Formação Desportiva no Ensino Primário*, o MEIC (s/d) estimulava a difusão dos mini-desportos colectivos (andebol, basquetebol, futebol e voleibol) na escola primária. O *Desporto na Escola Primária* assumia como considerações preliminares que:

a primeira reflexão do professor em contacto tem de estar necessariamente relacionada com a adequação da matéria às possibilidades de assimilação do aluno, o que implica, de imediato, dois conhecimentos iniciais: o da matéria que se pretende apresentar e do próprio aluno (MEIC, s/d:7).

sintetizando-se que *esta medida é, em grande parte, evitada ao docente pelos programas de ensino* (ME:7).

Na contextualização apresentada pelo próprio Ministério da Educação em 1975 (MEIC, 1975) para as causas da situação da EF no então Ensino Primário, invocam-se como justificativas para a irregular abordagem da área, o facto de muitos professores referirem:

não serem especialistas em EF; Não terem recebido nas Escolas do Magistério a formação adequada para o efeito; Não terem anteriores vivências gímnicas e desportivas; Falta de espaços nas escolas e más condições naquelas que dispõem de espaço; Falta de apoio e documentação específica; Classes heterogéneas e numerosas; As exigências dos programas não lhes permitirem “perder tempo com brincadeiras”, preocupando-se sobretudo com o rendimento escolar (MEIC, 1975:3).

No capítulo que abre o programa de EF no Ensino Primário e no âmbito da análise das questões relativas ao *Professor do Ensino Primário face à Educação Física* (ME, 1975:3), é deveras relevante que se salientem as dimensões que poderão ser (segundo alguns) um obstáculo ao desenvolvimento do programa que a seguir se apresenta. Em coerência sintetiza-se que *temos que aceitar a força de alguns dos argumentos apresentados, porém, quanto a nós as razões fundamentais e que condicionam a atitude dos professores são: a ausência de vivências anteriores no domínio da EF; falta de formação adequada nas escolas do Magistério e consequente desconhecimento dos reais objectivos da EF* (ME, 1975:3).

Franco (2003), na sua análise dos programas de EF no ensino primário em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 do século passado, considera que estes são uma das causas da marginalização da EF na escola primária. Para a confirmação de tal hipótese Franco identifica a natureza da sua organização curricular em

que os objectivos de EF são descritos com demasiada generalidade faltando-lhes, consequentemente, suficiente especificidade (Franco, 2003:650), bem como a selecção e apresentação de conteúdos, indutores de atitudes negativas por parte dos professores, devido à sua complexidade e carácter tecnicista, exemplificada quando diz que *a complexidade dos “esquemas-tipo”, do “Método de Ginástica de Ling, capaz de tornar o homem fisicamente perfeito” apesar de aligeirada com o “conto-lição”, a música ou o jogo, penetra indelevelmente na mentalidade das gerações de professores do EP como coisa estranha, para ser leccionada apenas por quem receba apoio formativo regular, ou por especialistas* (Franco, 2003:650).

A perspectiva de Franco considera que ao longo dos anos os meios humanos e materiais investidos na EF no 1º CEB a colocam como uma área curricular privilegiada e ao mesmo tempo reflectindo um carácter de segregação, como descreve ao identificar dimensões como:

- A EF e o EP têm a maior história de formação inicial de professores do país (Escolas Normais/EMP/e INEF/ISEF);
- A EF no EP protagoniza, em Portugal, a primeira e mais ampla acção de formação contínua dos docentes, de entre outras realizadas;
- A EF no EP é a área onde se conta o maior número de experiências pedagógicas;
- apesar das lacunas técnicas verificadas, os diversos programas de EF no EP manifestam, no seu conjunto, grande variedade de conceitos e várias inovações pedagógicas;
- A EF no EP é a primeira área para a qual o ME organiza vários simpósios de âmbito nacional;
- A EF no EP é também a primeira área curricular a ser beneficiada, por diversas vezes, com verbas extraordinárias, algumas vultuosas, para equipamentos, espaços e documentação de apoio;
- A EF no EP é a área curricular a dispor de maior variedade de modelos humanos de apoio ao professor, com ou sem intervenção directa junto dos alunos;
- A EF no EP é a única área a incluir-se simultaneamente e por mais de uma vez, em duas estruturas orgânicas nacionais;
- As diferentes acções de implementação da EF no EP alcançam todos os concelhos (com excepção dos Açores) e atingem, a elevada expressão de 51% dos alunos; (Franco, 2003:659)

Alguns anos mais tarde, no âmbito da Reforma Curricular dos anos 80/90 e do seu processo de avaliação de natureza quantitativa e descritiva, o Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional (1992) inquiriu 144 professores do 3º ano de escolaridade do 1º CEB (professores experimentadores dos novos programas escolares) e 68 Conselhos Escolares, durante o ano lectivo de 1991/92. Nos resultados evidenciados, na opinião dos professores *estão a ocorrer mudanças positivas decorrentes do processo de experimentação do novo programa* (IIE, 1992:3), contributo para um mais favorável ambiente pedagógico na aprendizagem e ao reconhecimento de ser necessário diversificar processos e técnicas de avaliação, incidindo sobre o desenvolvimento global dos alunos. Como pontos críticos condicionadores do sucesso, os professores apontam *a falta de apoio, muito especialmente na área das chamadas “Expressões”, a falta de recursos materiais e a falta de formação de professores*. Os autores constatarem também que, contrariando o preconizado no novo programa, as áreas das Expressões *continuam a ter um estatuto secundário relativamente à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio*, reconhecendo os professores que é nestas áreas que concentram a maior parte do tempo de ensino. Em termos de resultados mais específicos, quando questionados acerca da necessidade de despende mais tempo em algumas áreas disciplinares, em EF isso aconteceu raramente para 66% e frequentemente para 43% dos professores. Refira-se que a área de EF, em conjunto com a Expressão e Educação Musical e

Educação Moral e Religiosa, apresentam os valores mais elevados, onde *raramente* os professores sentiram necessidade de despendar mais tempo de ensino. Face à questão de os professores necessitarem do apoio de especialistas, a EF é a segunda área (logo a seguir à Expressão e Educação Musical) em que tal é identificado. Para 87% dos professores essa carência é *bastante/muito*, contra 13% em que essa necessidade é *nenhum/pouco*. Como recomendações, os resultados do estudo sugerem, quanto aos blocos/temas das áreas de EF e Expressão e Educação Musical, uma maior explicitação. Esta questão poderá apontar para carências ao nível do conhecimento do conteúdo específico dos professores nestas áreas, decorrente do tipo de sugestões apresentadas.

Com a finalidade de monitorizar o processo de experimentação junto de 144 professores do 3º ano de escolaridade e 66 Conselhos Escolares, o estudo de avaliação permitiu concluir que, no global, os professores *na sua maioria manifestam ter dificuldades com a organização do programa* (DAP, 1992:56). Sobre os blocos/temas das diferentes áreas, os professores consideram-nos suficientemente desenvolvidos, *sugerindo-se apenas uma maior explicitação em alguns blocos/temas na área de Expressão e Educação Físico-Motora e na área de Expressão e Educação Musical* (DAP, 1992:56). Os autores do estudo de avaliação salientam que *a formação de professores continua a ser um dos pontos críticos do processo de experimentação dos novos programas* (DAP, 1992:58). Como última conclusão, numa perspectiva global do currículo, manifestam-se preocupações sobre o facto de que *os professores tendem a centrar a maior parte do seu ensino nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio* (DAP, 1992:60), acrescentando os autores que tal facto contraria o espírito do novo currículo. Assim sendo, sugerem que deve merecer uma atenção cuidada, através de *orientações concretas ao nível da gestão dos programas*, do desenvolvimento de projectos educativos e da própria formação de professores.

Em paralelo, saliente-se o facto de Figueiredo (1996) dar ênfase à falta de iniciativa autónoma demonstrada pelas escolas do 1º Ciclo na resolução de problemas inerentes à falta de condições para a abordagem desta área do currículo. Para Figueiredo (1996), e com base no estudo realizado na Área Educativa de Viseu, 99% dos professores do 1º CEB assumem a área de EF como muito importante para o desenvolvimento global da criança, sendo 80% os que lhe atribuem valor curricular relevante. Estes dados revelam-se curiosos, quando os mesmos professores, quase na sua totalidade (98%), consideram que a EF deve ser abordada semanalmente de forma sistemática, existindo 51 % dos professores que defendem a sua própria substituição na leccionação da EF. Apenas 8 % dos professores defende que o ensino da EF deve ser da sua responsabilidade, enquanto 41 % se identificam com um regime coadjuvante nesta área. No entanto, uma das singularidades da EF neste nível de ensino é também o seu papel como matéria de aprendizagem potenciadora de maior motivação para todas as diversas aprendizagens (Figueiredo, 1996).

Na Região Autónoma dos Açores foi desenvolvido um Programa de Apoio à EF no 1º CEB que Mira (1997) descreve sobre diversas dimensões. Definindo uma estratégia em três pilares, o programa incide sobre a prática pedagógica, formação e apetrechamento. Dentro desta filosofia de intervenção, Mira (idem)

descreve a evolução do programa ao longo dos anos de intervenção, nomeadamente entre 1992 e 1996. Assim, o programa apoia o trabalho de 95% dos professores do 1º CEB em actividade. Em relação à prática lectiva da EF a intervenção dos professores do 1º CEB evoluiu de 93.1% (1992) para 97.1% (1996), enquanto que a regularidade das aulas de EF reduziu de 20.6% de aulas dispersas (1992) para 5.5% (1996). A frequência semanal das aulas de EF reduziu de 30.9% (1992) para 20.3% (1996), enquanto que duas vezes por semana aumentou de 48.4% (1992) para 73% (1996). Os professores do 1º CEB que leccionam aulas de EF três vezes por semana aumentaram de 0.1% (1992) para 1.2% (1996). Relativamente aos conteúdos programáticos abordados, Mira (idem) salienta um aumento de professores que desenvolvem todos os blocos do programa (41.6% para 61.5%), enquanto que diminuem os que leccionam apenas alguns blocos (58.7% para 38.5%). Também nas tarefas de planeamento em EF o autor assinala uma evolução positiva, com a percentagem de professores do 1º CEB a aumentar de 70% (1992) para 97.9% (1996). Em paralelo, a natureza dos objectivos de instrução aumentou, bem como os de organização, diminuindo os classificados como “outros”, indiciando uma maior objectividade na intervenção pedagógica, resultante também do trabalho de formação e supervisão pedagógica (Mira, 1997). Estas questões colocam a necessidade de encontrar políticas articuladas de apoio ao trabalho dos professores do 1º CEB, que quando surgem se reflectem na qualidade de ensino-aprendizagem na escola do 1º CEB.

No âmbito da área geográfica do Centro de Área Educativa de Aveiro, Branco (1997) descreve e analisa a experiência pedagógica desenvolvida entre 1994 e 1996, na dinamização da EF nas escolas do 1º CEB. O ano de 1993-94 foi dedicado aos contactos com parceiros estratégicos (autarquias locais, delegações escolares, professores), visando a recolha de informação para a definição de um plano estratégico para ter início no ano seguinte. Nesse âmbito foram inquiridos os professores do 1º CEB que, de forma expressiva (94%), *consideravam não possuir requisitos para leccionar esta área* (Branco, 1997:II). Os professores do 1º CEB identificavam maioritariamente (81%) como sugestões de intervenção a necessidade de *apoio de professores especializados, acções de formação* (15%) e *apenas apoios materiais* (4%). Em 1994/95, no 1º ano da experiência e já com 24 professores destacados, foram apoiadas 119 escolas, 414 professores e 7034 alunos, ainda que de forma irregular, pela área educativa e dentro de cada concelho. Face à totalidade de escolas da área educativa (365), foram apoiadas 32.6%; dos professores (1188), foram apoiados 34% e, dos alunos (19.585) foram apoiados 35.9%. O projecto estruturou-se em torno da existência de um professor de apoio para 16 turmas (média); da realização de uma aula por semana em horário definido; aula da responsabilidade do professor de apoio e participação do professor da turma; definição de uma segunda hora, assinalada no horário da turma da responsabilidade exclusiva do professor da turma; prévia definição de estrutura de sessões de EF em reunião com o Supervisor; apoio a pequenos grupos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); contactos com autarquias locais, associações de pais e colectividades na busca de melhores condições materiais de ensino; organização de convívios desportivos alargados e apetrechamento da totalidade das escolas apoiadas com kits de material portátil.

Paralelamente, foram desenvolvidas acções de formação para os professores de apoio e professores das turmas. No contexto da avaliação interna realizada, Branco salienta que, com base nas actas dos Conselhos Escolares, todos (100%) *entenderam a experiência como positiva* (idem, 1997:V), enquanto que a receptividade às aulas de EF por parte de alunos (98.7%), professores relativamente aos alunos (97.6%) e dos pais relativamente aos filhos (93%), coincidiram esmagadoramente com a opinião de *gostaram muito*. Apenas se referiram a *gostaram moderadamente* 6.5% dos pais, 2.4% dos professores e 1% dos alunos. O autor conclui que a receptividade dos alunos foi muito elevada e que professores e pais tiveram consciência disso. Nesta linha, os pais também foram bastante receptivos ao projecto - *acharam muito bem* (94.6%) - e consideraram que a importância formativa das AFD *é muito importante* (90.4%), mais até do que os próprios professores (82.3%). Para cerca de 65% dos pais, os seus filhos ficavam diferentes no dia em que havia aulas de EF, fundamentalmente associados ao facto de que *estava mais contente nesse dia* (34%) e *mostrava mais entusiasmo e gosto pela escola* (21%), *contava coisas da aula de EF* (18%) e *pedia o equipamento de EF* (18%). Relativamente aos benefícios, os professores situam-nos mais ao nível do lúdico, na busca do equilíbrio afectivo e gosto pela escola. Para 46.2% dos professores, os benefícios ao nível da formação foram *muitos* (46.2%) e *alguns* (52.1%), tendo sido *nenhuns* para 1.7%. Interessante conclusão desta avaliação interna é o facto de que *a maioria dos professores ainda não se considera autónoma, apesar dos progressos referidos* (Branco, 1997:VII), já que 56% dos professores não se consideram autónomos para leccionar EF (apenas com o apoio de retaguarda de um professor especializado), enquanto que 44% afirmam que sim. Sobre o projecto houve unanimidade quanto à sua validade e necessidade de continuação. Para 98.6% dos pais, 99.7% dos alunos e 100% dos Conselhos Escolares, o projecto deve ter continuidade. No 2º ano houve reajustamentos centrados no alargamento do projecto e envolvimento de novos parceiros estratégicos.

No desenvolvimento da sua política educativa e de apoio à escola do 1º CEB, a Câmara Municipal de Faro (2000) operacionalizou, através da sua Divisão de Desporto, um programa intitulado *Projecto Apoio Directo*, junto de todas as escolas, durante o ano lectivo de 1999/2000. Foram definidos como objectivos:

a criação e melhoria dos espaços de exterior (recinto pavimentado); a colaboração técnica aos professores e alunos, ao nível dos blocos programáticos; o apoio material e logístico às actividades; a elaboração de um estudo que visa "A Criação de um Espaço de Interior" em todas as escolas do concelho, criando-se assim condições óptimas para a aplicação integral dos Programas da Expressão Físico-Motora (CMF, 2000:2).

Do relatório final desse projecto emergem as referências às escolas e professores apoiados (16 escolas e 49 professores), envolvendo um total de 742 alunos do 1º CEB, ao material e equipamento distribuído às escolas (patins em linha, colchões, tapetes, bolas de Futebol, bolas de Basquetebol, coletes) e à natureza e calendarização (de 2 a 5 apoios efectuados em cada escola ao longo do ano lectivo) do apoio dito técnico ao nível dos diferentes blocos programáticos: Jogos (3º e 4º ano), Perícias e Manipulações (1º e 2º ano) e Patinagem (3º e 4º ano) junto de cada escola. Ainda neste documento são referenciadas

actividades como o 1º Encontro de Patinagem Inter-Escolas (1º, 2º e 3º Ciclos), integrado nas Farenseadas 2000, e o Convívio de Futebol com um Torneio de Futebol de 5 – 1º Ciclo.

Ainda no âmbito das actividades da sua Divisão de Desporto desenvolve a Câmara Municipal de Faro (2001) uma intervenção específica na área da Nataação, intitulado *Projecto Saber Nadar*, dirigido aos alunos das escolas do 1º CEB. Este programa tem os seguintes objectivos:

sensibilizar professores/pais e alunos para a importância da prática da actividade física e desportiva; fazer a adaptação ao meio aquático de todos os alunos do 1º ano do 1º CEB; ensinar os vários estilos da nataação aos alunos do 2º ano do 1º CEB; fornecer-lhes os elementos técnicos que lhes permitam manter e deslocar-se na água e aperfeiçoar os vários estilos; aquisição de hábitos (motores, de higiene, organização pessoal e disciplina inerente à actividade) e gosto pelas actividades desportivas e sensibilização para os aspectos da segurança e sobrevivência no meio aquático (idem, 2001:4).

A organização operacional do projecto prevê uma periodicidade quinzenal com aulas de 45 minutos, partindo da adesão voluntária de alunos e professores das escolas do 1º CEB.

Branco (1994), com base num estudo auscultando a realidade de intervenção, em 1993, na área desportiva, por parte de 143 municípios portugueses, referenciou sub-programas de apoio à EF na escola do 1º CEB. De acordo com o autor, 43,8 % das autarquias locais inquiridas possuíam projectos próprios de intervenção no 1º CEB, tomando como critério *a manifestação de um esforço continuado de transformação da realidade, no que se refere à implementação de actividades físicas e desportivas em meio escolar* (Branco, 1994:72). Em termos geográficos o apoio das Câmaras Municipais à EF é mais forte no Algarve (88.8%), seguido da Região de Lisboa e Vale do Tejo (63.3%), Alentejo (52.3%), Norte (47,6%) e, finalmente, a Região Centro (24.3%). Quanto à forma de apoio, para Branco, *cerca de 30% dos programas de intervenção parecem ter um carácter demasiadamente rudimentar, dado que 24.5% das autarquias colaboram através de um plano de construções de instalações desportivas nas escolas e respectivo apetrechamento.*

A forma mais utilizada (47.7%) pelas autarquias *consiste na criação de verdadeiros projectos integrados, onde estão presentes os apoios aos principais vectores de intervenção.* Em 12.3% das autarquias inquiridas foi identificada uma variante ao anterior modelo, através da *intervenção de técnicos desportivos municipais, que assumem a responsabilidade pela leccionação da área curricular.* Finalmente, em 9.23% das autarquias locais, o autor constatou *a existência de programas centrados exclusivamente na nataação, com a deslocação dos alunos a piscinas municipais onde intervêm técnicos do município.* Branco salienta que, em termos regionais, existiam duas regiões mais desenvolvidas no apoio à área de EF no 1º CEB – Lisboa e Vale do Tejo e Algarve, – quer pelo número de projectos, sua consistência, âmbito geográfico e número de alunos abrangidos. Destaque menos positivo para a região Centro do país com *poucos projectos, e praticamente todos bastante rudimentares* (Branco, 1994:75).

O Grupo Coordenador do Desporto Escolar (1997), num estudo de caracterização das condições de realização da EF no 1º CEB durante o ano lectivo de 1996/97, identificou 2283 professores do 1º CEB que

tinham realizado um curso de Didáctica da EF, com base nos 74 desenvolvidos a nível nacional, por parte de 108 formadores locais identificados.

A situação da EF em Portugal, para os alunos das idades do 1º CEB era, em 1997, deveras preocupante. Nas idades entre os 6 e os 12 anos e entre 25 países europeus, Portugal encontrava-se em penúltimo lugar entre aqueles que menos horas dedicam à EF (1.5 horas/semana), ao contrário do que acontecia nas idades entre os 13 e os 18 anos (2.5 horas/semana)⁹.

Em 1997 surge por iniciativa do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar o PRODEFDE – Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar no 1º CEB –, que à época *constitui o quadro conceptual de um modelo integrado de optimização dos recursos humanos, da oferta de formação e da melhoria dos espaços e materiais, visando a consolidação da intervenção no 1º CEB na área de EEFM, de acordo com o modelo da monodocência apoiada* (GCDE, 1998:9). Com objectivos ambiciosos *que estabelecem o conjunto de medidas facilitadoras do percurso a realizar, de modo a garantir as condições para que todas as crianças do 1º CEB, no ano 2000 possam ter, pelo menos, 2 vezes por semana, sessões de EEFM (30 a 45 minutos), orientadas pelo seu professor, na sua escola e de acordo com os objectivos programáticos desta área disciplinar* (idem, 1998:9), este foi o último programa devidamente organizado e estruturado que mobilizou os professores e as escolas para práticas da EF no 1º CEB mais frequentes e consistentes.

Na Bélgica, a experiência pedagógica *Renovação do Ensino Elementar – Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 aos 12 anos* - liderada por Pierón et al. (1995), teve lugar entre 1990 e 1993, envolvendo gradualmente crianças da educação pré-escolar e escola primária, de um total de 14 escolas, 187 classes e 3386 alunos. Foram desenvolvidos *dossiers de conteúdos* vocacionados para o apoio ao trabalho de educadores e professores da classe e professores especialista em EF. Este projecto visava a *avaliação dos efeitos de um programa diário de actividades físicas através da comparação das suas repercussões em crianças que frequentaram escolas experimentais, e que participaram em um, em dois, ou três anos do programa renovado, com crianças de escolas de controlo* (Pierón, 1995:37).

Para o efeito, foram estudadas variáveis relativas às crianças, variáveis relativas aos professores, variáveis que realçam a actividade na classe e a interacção entre os alunos e os professores. Deste amplo estudo, importa-nos salientar algumas conclusões, associadas ao professor. Assim, foi possível concluir que o projecto pareceu exercer uma influência positiva na percepção que os professores globalmente têm da profissão. Os professores da classe identificaram-se mais com uma perspectiva da EF como parte integrante da educação global dos seus alunos, do que os professores especialistas em EF. Os participantes no programa renovado sentiram ser melhor considerados pelos seus alunos, desde que lhes davam aulas de EF, ao mesmo tempo que os professores especialistas foram valorizados perante os seus colegas. Em

⁹ Editorial do *European Journal of Physical Education* (1997) vol. 2, nº 2.

paralelo, os professores identificam problemas ao nível da organização prática (horários, locais, disponibilidade), em simultâneo com um sentimento de incompetência em relação ao ensino das AFD. A cooperação entre professor da classe e professor especialista centra-se mais nas crianças do que na organização prática das sessões ou do seu conteúdo. Reflectindo sobre as necessidades de reciclagem para aquisição de competências didácticas, os autores concluem que *as possibilidades de melhoria devem ter por base as condições de acção pedagógica na classe, nas suas duas componentes, préactiva e interactiva* (Pierón et al., 1995:57). Neste sentido, reforçam a ideia de se afastarem de modelos puramente teóricos de formação contínua, optando por aquilo que designam por *conselho pedagógico*, com a valorização *da auto-análise das suas lições, o desenvolvimento de projectos de modificação das competências pedagógicas a partir de documentos vídeo, da interacção professor especialista-professor da classe sobre esta base de análises e de projectos* (Pierón et al., 1995:57).

Os professores desejam *um acompanhamento mais firme* (Pierón et al., 1995:54), que vá para além dos dossiês de conteúdos disponibilizados e, segundo os autores, permita *promover a aquisição de competências pedagógicas no domínio das AFD* (Pierón et al., 1995:54). Isto porque também constataram que a cooperação entre professor da classe e professor especialista pode ser melhorada, rejeitando papéis de imitação de práticas lectivas. Como principais inconvenientes, em termos de organização prática do projecto, os professores referiram a falta de tempo e as dificuldades de organização. Esta última questão foi muitas vezes citada pelos professores das escolas experimentais e confirmadas através das observações vídeo das aulas. Como forma de superação foram referidos os horários adaptados e a disponibilização de locais e materiais.

Está hoje identificado que a EF diária na escola primária possui um efeito positivo a longo prazo na AFD futura, mais evidente no sexo feminino, na menor dependência do consumo de tabaco por parte dos indivíduos do sexo masculino, bem como nas diferenças ao nível do tipo e regularidade das práticas de AFD (Trudeau et al., 1999). Esta questão remete para a importância da regularidade da prática da EF na escola do 1º CEB, dependente do contexto da própria escola e suas possibilidades, o que nem sempre é compreendido por quem decide, apesar da evidência de estudos como o de Wilkins et al. (2003), realizado nos Estados Unidos, onde foram questionados 547 responsáveis de escolas elementares da Virgínia, acerca do tempo dispendido nas suas escolas nas áreas de Arte, Música e EF, com aulas destas áreas da responsabilidade de professores especialistas. Concluem que as escolas, face à pressão política e social no sentido da obtenção de melhores resultados por parte dos alunos, reduzem o tempo dispendido em algumas áreas curriculares, principalmente nas áreas de Arte, Música e EF. A referência à existência destas áreas distribuía-se da seguinte forma: Música (97,4%), EF (95,8%) e Arte (80,5%). Assim, os investigadores indagaram acerca da relação entre o tempo dispendido nestas áreas e o sucesso dos alunos nos testes nacionais. Segundo estes, não há razões para crer que definindo um menor número de horas nestas áreas, aumenta o sucesso da escola nos testes nacionais, evidenciado através de uma nula relação estatística. Pelo

contrário, foi possível identificar que as escolas onde os alunos tinham Arte, Música e EF da responsabilidade de um professor especialista, obtinham melhores resultados nos referidos testes. Em conclusão, a melhoria dos resultados em áreas curriculares de avaliação nacional (Matemática, Ciências, Inglês e História) não passa pela redução do tempo curricular de outras áreas como a Arte, a Música ou a EF.

Analisando a forma como os professores primários no Québec (Canadá) desenvolviam curricularmente as diferentes áreas, Lenoir et al. (2000) concluíram pela existência de uma forte estratificação das matérias de ensino, onde o Francês e a Matemática ocupam uma posição hegemónica. Para os professores inquiridos existe uma distinção clara entre *matérias de base* (Francês e a Matemática) e *matérias secundárias* (Ciências Humanas, Ciências Naturais, Religião, Moral, EF, Artes). Para os autores foi ainda possível identificar a existência de uma relação entre a hierarquização das matérias escolares e as concepções sociais sobre a formação de um aluno na escola primária. A forte *estratificação das matérias* foi observada de forma constante ao longo de vinte anos no currículo, influenciada por uma lógica de ensino secundário e pela intervenção de *especialistas*. A onipresença do Francês e da Matemática existe apesar da frequência das estruturas interdisciplinares propostas no plano dos discursos oficiais.

A análise da proliferação de intervenções externas na escola primária francesa, feita por Pontais (2006), aponta na crítica a uma visão demasiado técnica que encontra numa formação específica pouco consolidada por parte dos professores, a sua principal razão. Pontais refere o facto de, nos últimos quinze anos, em função de um aumento de 20% nas intervenções externas à escola primária, a EF ter diminuído de 2 horas e 45 minutos para 2 horas e 12 minutos, em média, num quadro legal que aponta para 3 horas oficiais de EF neste nível de escolaridade.

Para a compreensão da percepção ecológica da EF na escola do 1º CEB, importa considerar outros actores sociais, condicionadores do contexto educativo. Na avaliação do estatuto da EF na escola primária, a partir das percepções dos pais, Torres e Ibort (2004) salientam que o seu estatuto negativo está associado a variáveis como o interesse pessoal pelas AFD e o seu tratamento em termos de avaliação académica. Para os pais, ainda que de forma mais neutra, o tratamento académico da EF na escola e o conhecimento do conteúdo da EF, mantêm-se como indicadores negativos. Como percepções positivas da EF, por parte dos pais, são identificadas variáveis como a carga lectiva da EF, a sua distribuição horária, a valorização geral da EF na escola e o seu valor educativo. De forma significativa, a variável nível de estudos está associada a uma percepção negativa da EF, em que quanto mais elevado é o nível de estudos dos pais, mais negativa é a sua opinião acerca da EF.

Na Escócia, durante os anos 70, muitas autoridades locais publicaram orientações sobre EF para os professores generalistas e disponibilizaram especialistas em EF para apoiar o trabalho nas escolas. Assim, nos anos 80, em função de razões económicas, o número de especialistas em EF colocados nas escolas foi

reduzido, para nos anos 90 a reorganização das autoridades locais acentuar essa redução e alterações na formação inicial dos professores generalistas na área de EF (Carney e Guthrie, 1999).

Em Portugal, e no ano de 2005, o Ministério da Educação, referindo-se ao programa de desenvolvimento do Inglês no 1º CEB, diz que *o projecto é para alargar a outros anos e outras disciplinas, acrescentando desejar criar programas idênticos para outras disciplinas, como a Educação Física*¹⁰. Tal intenção releva da incompreensão das finalidades educativas da EF neste nível de escolaridade, já que pode acentuar a sua marginalidade, através da *subcontratação* de serviços a prestar por entidades privadas estranhas à escola. É nosso entendimento que são este tipo de atitudes e práticas que fomentam a confusão conceptual entre os professores do 1º CEB, porque colocam a área de EF num plano de uma mera abordagem técnica. Sobre o problema manifestou-se a Fenprof¹¹, uma estrutura representativa dos professores, que argumentou dizendo que *não aceita que o Ministério da Educação avance com o processo de privatização de áreas do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, defenderá sempre o direito inalienável dos cidadãos portugueses, neste caso, às aprendizagens na área da expressão físico-motora por considerar que se trata de uma questão de formação, cidadania e saúde* (Fenprof, 2005).

Através deste exemplo podemos reflectir sobre, como a construção contextualizada da EF no 1º CEB, não se pode resumir à atitude dos professores, à existência de melhores ou piores condições materiais nas escolas, ou à qualidade da formação específica inicial. Há um todo multireferencial que se articula com vários contextos, reforçando as possibilidades de cada professor assumir a regularidade e consistência do desenvolvimento da área de EF no 1º CEB.

Nesta dinâmica confusa e por vezes conflituosa, o ME, numa recente medida acerca da gestão curricular no 1º CEB, através de um despacho do Secretário de Estado intitulado *orientações para a gestão curricular do 1º ciclo do ensino básico*, determina oficialmente¹² uma hierarquização de áreas curriculares e transmite aos professores referências contraditórias face à legislação em vigor e às formas específicas de organização do trabalho diário e semanal dos professores. Com a imposição desta visão da organização do currículo no 1º CEB, estamos perante *uma licealização absurda do 1º ciclo* (Micaelo, 2006) onde aos professores são impostos modelos rígidos de horários como forma de as 25 horas lectivas de trabalho semanal serem *orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio*. Desta forma os professores são confrontados com uma clara desvalorização da área de EF, aqui assumida institucionalmente ao mais alto

¹⁰ In Diário de Notícias de 30.10.05.

¹¹ Fenprof (2005) Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, comunicado do Secretariado Nacional, Lisboa, 8 de Novembro de 2005 acesso em 12 de Dezembro de 2005 em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=62&doc=1170&mid=115>

¹² os tempos mínimos para a leccionação do programa do 1º Ciclo são: Língua Portuguesa – 8 horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; Matemática – 7 horas lectivas de trabalho semanal; Estudo do Meio – 5 horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências; Áreas das Expressões e restantes áreas Curriculares – 5 horas lectivas de trabalho semanal
http://www.dgidc.min-edu.pt/orientacoes_gestao/Despacho_Orientacoes_Gestao_1_Ciclo.pdf

nível. É perante este conjunto de contradições, que cabe aos professores tomar decisões de construção curricular na área de EF, em função das necessidades dos seus alunos. Esta situação em que a EF é colocada em Portugal é deveras preocupante pelo seu impacto junto dos professores. Somos confrontados com uma situação em que, apesar do seu estatuto legalmente igualitário na maioria dos sistemas educativos europeus, a EF continua a ser considerada uma disciplina menor, à qual são concedidas menos horas curriculares (Hardman, 2004). Ainda de acordo com Hardman (2004), estudos mundiais têm evidenciado atitudes que variam desde a indiferença ao não apoio e até à antipatia demonstrada por parte de vários actores significantes do processo educativo como os directores de escola, professores de outras áreas e os pais. Como mero exemplo desta hierarquização, refira-se que o governo federal australiano realizou um investimento inicial de 418 milhões de dólares australianos, com o objectivo definido de alcançar 60 medalhas nos Jogos Olímpicos de Sydney em 2000, quando paralelamente a EF nas escolas primárias do estado da Austrália do Sul foi suspensa (Hardman, 2004).

2.4. Socialização profissional dos professores do 1º CEB

O professor é um profissional que teve, ao longo da sua infância e adolescência, um constante contacto com a escola, seu futuro ambiente de trabalho profissional. Todos os professores crescem a observar professores em acção, registando consciente e inconscientemente tudo o que vivem. Antes de serem professores, enquanto alunos gastam mais de 15.000 horas entre a educação pré-escolar e o 12º ano de escolaridade a observar e participar em aulas (Lortie, 1975). Ao longo da sua vivência enquanto alunos, recebem exemplos positivos e negativos que vão contribuir para estruturar as suas futuras referências profissionais. Como referem vários autores (Lortie, 1975; Lawson, 1989), estamos perante “*a aprendizagem por observação*” no caso da EF, com base nas aulas realizadas na escola, nos treinos e competições no clube, bem como nas ideias sociais e culturalmente dominantes na área das AFD, em que os professores de EF exemplares de entre os seus pares, podem influenciar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à EF (Hicks et al., 2004).

Eles actuam como intérpretes de ideias e portadores de valores, em função das experiências anteriores, trabalhando em contextos institucionais que incorporam complexas interacções de ideias e acções, pelo que são um factor chave em qualquer modificação curricular (Calderhead, 1996).

A profissão docente tem características próprias que a tornam, não especial, mas diferente. Um professor, desde que inicia a entrada na profissão, realiza um percurso profissional com diferentes significados pessoais e sociais. Há uma evidência de que a socialização profissional para os professores se inicia com a primeira experiência escolar, como uma forte influência. A experiência da formação superior é apenas uma das influências necessárias para se ser professor (Laker et al., 2004).

É nesta linha que os ciclos de vida dos professores nos ajudam a compreender essas dinâmicas da actividade dos professores que, não se esgotando na sua esfera individual, possuem laços com a sua acção em vários contextos. A sua actividade não se esgota na função de aprendizagem dos seus alunos.

Burden (1980), através de um trabalho qualitativo centrado nas percepções de *elementary teachers* distingue três ciclos na sua carreira profissional. Um ciclo de sobrevivência centrado no seu primeiro ano de trabalho, caracterizado por limitações de conhecimento e vontade de desenvolver a actividade de acordo com as imagens preconcebidas. O segundo ciclo, o ciclo de ajustamento, que ocorre nos quatro anos seguintes, com o professor a ampliar o seu reportório de competências de intervenção pedagógica e a ganhar alguma confiança no seu próprio estilo de ensino. A construção de competências é uma questão central durante este ciclo da carreira dos professores. Finalmente o terceiro ciclo, o ciclo da maturidade, correspondendo aos anos subsequentes, em que os professores aprofundam as suas competências e recentram fortemente o seu trabalho, focando-o na aprendizagem do aluno. É também característico deste ciclo um forte entusiasmo profissional.

Para Huberman (1992), existem diversas formas de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, fazendo-o Huberman numa lógica de *carreira*, com um desenvolvimento que não pode ser reduzido a uma série de acontecimentos, mas entendido como um processo.

Numa percepção global das tendências gerais do ciclo de vida dos professores, Huberman (1992) caracteriza várias fases. A *entrada na carreira* que, compreendendo os dois ou três primeiros anos, confronta o professor com o contacto inicial com as situações de sala de aula, que de acordo com alguns autores se pode também designar por um estágio de sobrevivência e de descoberta, entendendo aqui o choque com a realidade e o confronto com a complexidade da função docente.

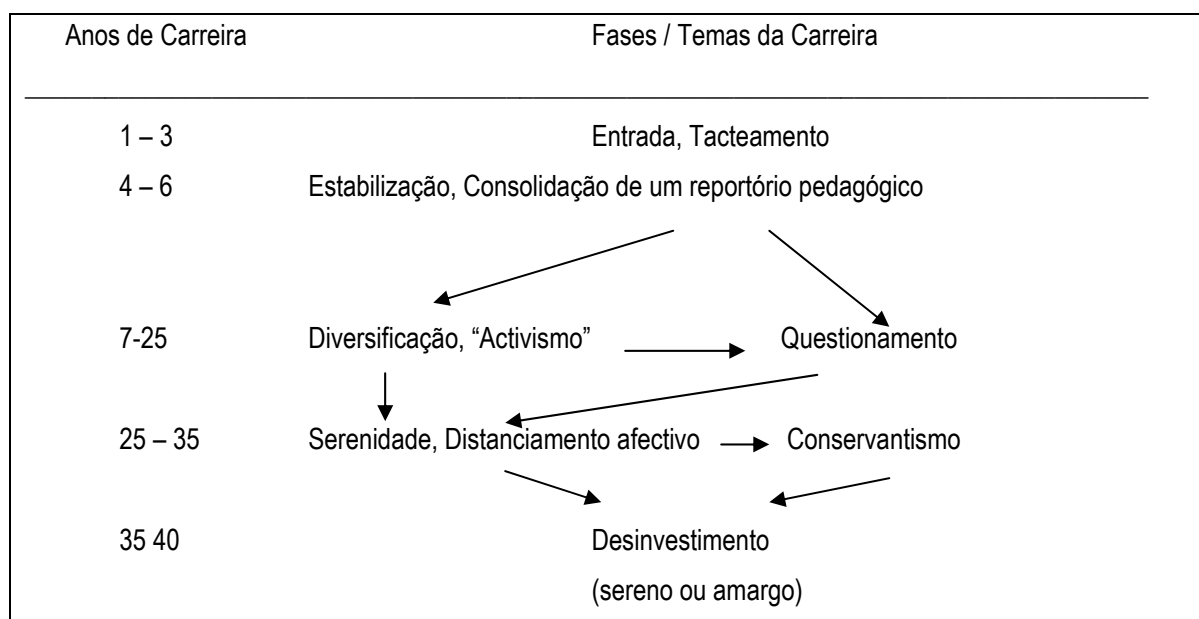


Figura Nº 1 - O Ciclo de Vida Profissional dos Professores (Huberman, 1992), in Vidas de Professores.

Para Fessler e Christensen (1992), os vários ciclos da carreira profissional dos professores, sendo influenciados pelas experiências pessoais, pela família, pelas crises, pelas organizações e pelas expectativas sociais sobre a sua actividade, não podem ser caracterizados como resultantes unidireccionais. Fessler e Christensen consideram que a carreira dos professores representa uma constância de mudança das suas posições em função das suas próprias experiências pessoais e profissionais, correspondendo cada posição dentro de cada ciclo da carreira a resultados de distintos tipos de experiências e atitudes. Para os autores a caracterização dos diferentes ciclos da carreira profissional dos professores estrutura-se nos seguintes ciclos: pré-serviço, indução, construção de competências, entusiasmo e crescimento, frustração na carreira, estável e estagnado, desinvestimento, e saída da carreira.

No caso específico da carreira profissional dos professores do 1º CEB, Gonçalves (1992), num estudo desenvolvido junto de 42 professoras com a finalidade de estudar as suas carreiras e ciclos de vida constatou que no âmbito deste nível de ensino (regime de monodocência, grande dispersão da rede escolar, isolamento de grande parte do corpo docente) conduz a que a formação de professores seja considerada desde sempre problemática (tanto na inicial, como sobretudo na formação contínua). Para 77.6% das professoras, a sua formação inicial foi *desajustada da realidade*, enquanto que para 36.9% foi “*insuficiente*” e para 26.3% caracterizada por “*não preparar para o contacto com os alunos*”. Relativamente à formação contínua, 92.9% das professoras assume a consciência da sua “*necessidade*”, salientando-se que 45.2% delas atribui importância à *auto-formação*, sobretudo à *aprendizagem com os colegas*. São dimensões como estas que podem justificar a importância das ocultas *culturas de formação* para a construção de identidades profissionais dos professores do 1º CEB durante a sua formação inicial, considerada por Lopes et al. (2004) como fonte principal para perspectivar a prática profissional.

A quantidade e qualidade das experiências motoras e desportivas fundamentam o nosso processo de crescimento, maturação e desenvolvimento. Assim, as práticas de AFD, que numa lógica de *cultura motora* (Crum, 1993), cada indivíduo tem oportunidade de fruir durante a sua infância e adolescência, condicionam as suas maiores ou menores vinculações à prática desportiva quando alcança o estado adulto, não só em termos da quantidade de práticas desportivas vividas, mas do seu significado pessoal que deixa laços para a vida futura. Podemos mesmo referir que as percepções derivadas das experiências vividas no contexto da escola, e principalmente em EF, se relacionam significativamente com a participação desportiva das raparigas (Fox, 1988), ao mesmo tempo que programas de EF de qualidade contribuem para a manutenção de percepções positivas pelos alunos (Trudeau e Shepard, 2005).

Engstrom (1991), desenvolveu na Suécia, um estudo longitudinal examinando a participação desportiva entre os 15 e os 30 anos de idade. Uma das suas conclusões apontou no sentido de que os indivíduos que tinham tido mais experiências de AFD aos 15 anos, possuíam uma mais forte predisposição psicológica para a actividade física aos 30 anos de idade. Nesta predisposição psicológica, Engstrom engloba uma visão positiva do seu corpo, das suas capacidades desportivas e da sua aptidão. De forma mais

críteriosa, refere que indivíduos com práticas de actividade física de 4 horas por semana aos 15 anos, elevadas classificações em EF e participação em clubes desportivos, possuem aos 30 anos de idade, duas vezes mais predisposição psicológica para se envolverem em actividades físicas do que aqueles que não tiveram esse passado. Outros factores ambientais condicionam significativamente a vinculação desportiva aos 30 anos de idade, como a vinculação do marido/esposa, vinculação desportiva do grupo de amigos, ausência de crianças e elevado nível educacional. Diversos estudos realizados em vários contextos têm evidenciado que a participação em AFD durante a infância e a adolescência é um indicador significativo da vinculação à actividade física na idade adulta, em países como a Holanda (Mechelen e Kemper, 1995) Bélgica (Vanreusel et al. 1993) Finlândia (Telama, Yang, Laakso, and Viikari, 1997) Dinamarca (Andersen, e Haraldsdottir, 1995) e Estados Unidos da América (Scott e Willits, 1989,1998).

Relativamente ao género, diversos estudos (Engstrom, 1991;Glenmark et al., 1994;Scott e Willits, 1998) têm evidenciado uma mais forte participação em AFD na infância e adolescência, e também em adulto, por parte do sexo masculino relativamente ao feminino, especialmente em termos da intensidade da actividade (Mechelen e Kemper, 1995). No entanto, nem todos os estudos têm apontado estas diferenças.

Flintoff e Scraton (2001), num estudo de natureza qualitativa centrado sobre as percepções de jovens sobre os seus estilos de vida e as experiências em EF, salientam a importância de distinguir entre práticas tradicionais desportivas e práticas de actividades variadas no quotidiano de cada jovem. Por outro lado, salientam a importância do contexto local, incluindo a cultura particular da escola e do departamento de EF. As características dos professores que promovem contextos seguros e estimulantes, reconhecendo também as motivações e aspirações das alunas são melhor sucedidos na sua acção. Constataram também que as jovens alunas são fortemente influenciáveis pelos discursos associados à saúde e ao bem-estar e suas relações com a actividade física.

Na análise do ensino da EF numa classe de 3º ano, relativamente ao género, Garrahy (2003), num estudo de natureza qualitativa, aponta a inconsistência entre aquilo que cada professor verbaliza e aquilo que efectivamente faz. Para Garrahy, a socialização nas questões do género, não ocorrem apenas através das diferentes experiências familiares, através dos media, no espaço de jogo, mas também nas nossas escolas decorrente das normas, das expectativas e das crenças dos professores acerca dos rapazes e das raparigas.

Por outro lado, num estudo centrado na equidade nas aulas de EF, Rodrigues et al. (2003), as raparigas consideram que as actividades realizadas nas aulas de EF são repetitivas, agradando mais aos rapazes. Segundas elas, nas aulas de EF no ensino secundário os rapazes têm mais facilidade devido à sua constituição física, existindo actividades relacionadas com o género feminino e masculino: voleibol, badmington e ginástica para as raparigas e a maioria dos desportos colectivos para os rapazes enquanto que percebem que os professores de EF têm uma expectativa mais elevada para com os rapazes do que para com as raparigas, e que a falta de interesse pela EF é influenciada pelos pais.

De acordo com Telama et al. (1997), o estatuto sócio-económico das famílias na infância não pode ser considerado um indicador de participação desportiva. No entanto, de acordo com Vilhjalmsson e Thorlindsson (1998), nos adolescentes islandeses há uma relação entre classe social e estatuto sócio-económico com mais actividade física nesta fase de desenvolvimento.

Vários estudos centrados naquilo que são as crenças, opiniões e representações dos alunos sobre as suas vivências em EF (Duarte, 1992; Fraga, 1994; Gonçalves, 1997; Pereira, 2000; Shigunov, 1991) têm permitido aceder ao que os alunos pensam sobre a EF em Portugal. Sobre esta última dimensão da investigação em EF, vários estudos têm evidenciado que os alunos gostam da disciplina de EF e consideram importante a sua integração no currículo escolar, existindo diferenças significativas nas percepções dos alunos em função da idade e do sexo. A sua atitude parece não ser influenciada pela condição sócio-económica da família nem pela localização da escola (Fraga, 1994; Gonçalves, 1994; Leal, 1993; Shigunov, Carreiro da Costa e Brito, 1993). De acordo com Carlson (1995), diferentes estudos têm evidenciado que 80% ou mais dos alunos referem gostar da disciplina de EF. Também em Inglaterra, Williams e Woodhouse (1996), num estudo com 2993 alunos, identificaram grande satisfação com a EF, com diferenças entre rapazes (84% positiva) e raparigas (63% positiva).

No entanto, há indicadores que apontam no sentido do crescimento do número de alunos que consideram a EF pouco relevante e agradável (Tinning e Fitzclarance, 1992, apud Carlson, 1995). Em Portugal, diversos estudos apontam para a satisfação global dos alunos (Gonçalves, 1997; Leal, 1997). Mais recentemente, Mourão (1997), num estudo centrado no pensamento do aluno sobre as percepções e crenças sobre o sucesso e insucesso em EF, conclui que os alunos possuem uma atitude globalmente muito positiva em relação à EF, indicando um gosto elevado pela disciplina e reconhecendo um elevado grau de importância no contributo para o seu processo de formação. As preferências dos alunos por aulas de EF estruturadas numa perspectiva de ensino-aprendizagem, expressa através da valorização de dimensões relacionados com a promoção da aprendizagem e comportamentos de ensino do professor, superiorizaram-se à perspectiva pedagógica de aulas centradas no divertimento e prazer dos alunos e à perspectiva biológica de aulas com elevada intensidade e centradas na melhoria da aptidão física (Mourão, 1997).

Darido (2004), com base na realidade da EF no Brasil, refere que os alunos possuem na maioria das vezes opinião formada sobre a EF, fundamentada nas suas experiências pessoais anteriores. São diferentes em função da presença do prazer e sucesso ou insucesso e exclusão, definindo dessa forma a valorização pessoal positiva ou negativa da EF.

Numa perspectiva mais ampla, num estudo sobre as percepções de jovens europeus sobre a escola e a EF, envolvendo dados de 5 países (Portugal, Bélgica, Alemanha, Finlândia e Grã-Bretanha), a EF é considerada uma disciplina do agrado dos alunos, tendo mais de 70% dos inquiridos uma atitude que lhe é favorável (Piéron et al., 1999). Ainda neste estudo, os dados dos alunos portugueses destacam-se dos apresentados pelos alunos dos outros países, por traduzirem valores mais elevados de atitudes favoráveis

perante a EF (96% - raparigas / 92.5% rapazes), os mais baixos nas atitudes de indiferença (4.1% raparigas / 7.5% rapazes) e o único país com valores nulos nas atitudes desfavoráveis perante a EF (Pierón et al., 1999).

As biografias institucionais, realizadas por Allison, Pissanos e Sakola (1994) envolvendo as memórias da EF na escola primária de 120 futuros professores, permitiu-lhes identificar seis características emergentes: *o sucesso na EF, o embaraço em situações da aula de EF, as lesões, a igualdade entre géneros, os equipamentos e eventos especiais e os professores*.

Num estudo de natureza etnográfica, Armour (1997), a partir das histórias de vida de 4 professores de EF, constatou que o desenvolvimento de filosofias pessoais acerca da natureza dos objectivos da EF se estruturara articuladamente em quatro fases: influências familiares, percurso escolar, formação superior e ensino.

Os resultados de Trudeau et al. (2004) sugerem um impacto positivo entre a realização de EF na infância e a AFD enquanto adulto. No entanto, relaciona também a importância de outras formas de AFD na infância e sua importância na construção de um adulto activo, o que se conjuga com a noção de que as AFD organizadas na escola influenciam, no futuro, os níveis de vinculação no estado adulto em termos de lazer (Kraut et al., 2003).

No estudo realizado por Monteiro (1992) sobre a imagem do professor, dada pelos alunos da escola primária, os resultados apontam no sentido de que os alunos com bons resultados escolares vêem o seu professor de forma favorável e coerente, englobando tanto dimensões técnicas como relacionais-afectivas. Em termos gerais, Monteiro (1992) refere que a imagem que os alunos têm do seu professor é, em geral, favorável e idêntica tanto para os alunos bons como para os alunos fracos.

Ao contrário das elevadas expectativas do mundo académico relativamente ao poder de impacto da formação académica realizada no respectivo curso superior para a formação profissional como professor, temos de levar em consideração a natureza dos percursos pessoais e escolares que fazem a história de vida de cada futuro professor. Relembremos que *a simples aquisição de conhecimentos tem sido largamente posta em questão no debate que se tem instalado em volta da dualidade conhecimento-competência* (Pierón, 1996;7).

Groves e Laws (2000) realizaram um estudo no Reino Unido através da análise de diários, entrevistas e observação, centrado nas experiências de 28 alunos dos 11 aos 16 anos, em EF. Dele concluíram que os elementos significantes que afectam a experiência dos jovens em EF são a actividade e as características culturais que lhe são próprias, bem como as crenças e comportamentos dos professores em interacção imediata com as situações de aprendizagem. Este estudo demonstrou-lhes que a experiência dos jovens em EF resulta da negociação entre diferentes factores, já que as crenças e o seu comportamento são afectados pela forma como são envolvidos nos contextos de aprendizagem.

Num trabalho realizado no contexto da formação de professores do 1º CEB Neves (2006), recolhendo dados junto de 42 futuros professores com base no seu questionamento, destacou que as suas vivências da EF na escola primária cruzadas com as suas eventuais opções de decisão curricular nesse mesmo contexto, permitiram evidenciar referências sobre as atitudes dos professores para com a área de EF, as ligações entre as condições materiais das práticas da EF e o conhecimento do contexto, a articulação entre os cenários prospectivos de intervenção pedagógica e o conhecimento do conteúdo e a evidenciada reflexividade crítica dos futuros professores e a construção de conhecimento dos objectivos, fins e valores associados à EF no 1º CEB. Para Neves (2006), *as práticas de AFD realizadas na infância são recordadas num contexto próprio da sua realização, não só em termos de recursos materiais, mas também das interacções suscitadas entre os participantes. Em linha com esta questão emerge a ideia de que a reflexão centrada em realidades vividas - a realidade da escola do 1º CEB da infância - ajuda a contextualizar o conhecimento do conteúdo - programa de EF do 1º CEB, os blocos programáticos e seus conteúdos – acentuando a "reflexividade crítica" no perspectivar de possibilidades de intervenção pedagógica na área de EF, o que nos conduz ao facto de que as crenças acerca das possibilidades prospectivas de intervenção na área de EF no 1º CEB, parecem sofrer influência do melhor domínio do conhecimento do conteúdo, já que a segurança, o domínio das habilidades técnicas de ensino, o aperfeiçoamento das competências de intervenção também nesta área exigem um sólido conhecimento do conteúdo.*

É hoje um imperativo da formação de professores não se centrar exclusivamente na apropriação de conteúdos científicos. Tais conteúdos só fazem sentido numa lógica de acção profissional, em que a qualidade da intervenção pedagógica esteja no centro das preocupações pessoais e profissionais de aprofundamento continuado.

Darido (1999), face aos problemas da EF na *escola de ensino fundamental* no Brasil, ao caracterizar as múltiplas influências da prática profissional salienta:

as experiências dos sujeitos enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo grau; as expectativas da comunidade escolar como os alunos, directores e professores de outras disciplinas; as restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento económico e outras; ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores (Darido, 1999:70).

Decorre desta perspectiva a necessidade de encarar a intervenção nesta área do currículo, enquanto influenciada por múltiplos traços e factores, e não apenas da maior ou menor qualidade da formação inicial frequentada ou de outro. Emerge assim a importância de os modelos de formação conterem formas reflexivas que contribuam para a melhoria e consolidação da qualidade de ensino da EF nas escolas.

Na Austrália, Morgan et al. (2001) estudaram a influência das experiências pessoais em EF dos professores generalistas, nas suas atitudes para com a EF. Os principais resultados indicaram que as experiências individuais positivas se relacionaram com as atitudes e percepções sobre o ensino da EF. Simultaneamente, registou-se também o inverso, experiências negativas em EF enquanto alunos, estimulam

níveis baixos de percepção da EF. A importância de existirem experiências positivas em EF na escola primária, foi deveras enfatizada. Para Morgan et al. é essencial que os professores se preocupem em construir propostas pedagógicas, assentes no desenvolvimento de atitudes positivas, a partir do prazer dos alunos na prática da EF. Ao nível das diferenças entre géneros, Morgan et al. constata a existência de mais experiências positivas em EF por parte dos rapazes, num currículo da EF dominado pelos jogos e actividades competitivas. De acordo com estes resultados devemos reflectir acerca do impacto futuro de programas de EF pobres, que não conseguem despertar o interesse e prazer dos alunos na sua prática, muitas vezes perpetuando um *círculo vicioso* de más experiências em EF. Em linha com esta perspectiva, para Allison, Pissanos e Sakola (1994) torna-se fundamental assumir que a formação na área de EF de futuros professores não podendo esquecer o passado, deve intensificar a análise crítica das suas vivências da EF na escola primária, através da discussão centrada nas suas memórias negativas e positivas e os factores que as implicaram.

É neste sentido que o passado pessoal, as vivências motoras, desportivas e outras, de cada professor devem ser consideradas como componentes do seu próprio percurso de formação e socialização profissional. Esta não pode ser vista como tendo início no primeiro momento de actividade profissional, porque a natureza das ligações entre percurso pessoal e profissional de vida não têm fronteiras, requerendo um compromisso com o paradigma da reflexividade crítica, visando a construção do conhecimento profissional por parte do professor do 1º CEB (Sá-Chaves, 2001).

2.5. A formação em EF dos professores do 1º CEB

Para se avaliar as preocupações da área de EF na formação de professores refira-se que no programa para os exames dos candidatos ao Magistério Primário, em 1870, no contexto da disciplina de Pedagogia se caracteriza:

Ensino: a) da gramática; b) da história sagrada e da doutrina cristã; c) da leitura expressiva; d) da caligrafia; e) do cálculo mental e da aritmética; f) do sistema métrico; g) da geografia elementar e da geografia de Portugal; h) das noções de história geral e da história pátria; i) das noções de agricultura; j) do desenho linear; k) do canto coral; l) da ginástica (Ferreira Gomes, 1996:105).

Também na disciplina de Pedagogia e em 1881 são feitas referências em termos de conteúdo à área de EF quando se inscreve *Educação Física. Natureza e importância desta educação.*

Na análise do currículo de formação de professores, Sampaio (1977:104) identifica que *no currículo das Escolas do Magistério Primário em 1960 a disciplina de EF está presente nos 3 anos com uma carga horária de duas horas semanal.*

Em Março de 1964 tem início o I Curso de Informação de EF para professores do ensino primário, a decorrer no Instituto Nacional de Educação Física, com o objectivo de *formar agentes de ensino em quantidade, sem perder de vista a qualidade* (Rocha, 1973:81). Tendo na altura o ensino primário cerca de 890.000 alunos que representavam 10% da população em geral, era intenção dos governantes que houvesse *quem ensinasse, além da aritmética e do português ou geografia, a fazer os convenientes exercícios ginásticos ou a iniciação desportiva* (Rocha, 1973:81). A forma como era encarada esta formação de alguns dos professores primários já em actividade é-nos revelada pelo fervor do que se pretende alcançar, quando se afirma que *firmemente, esperamos em Deus, que em poucos anos se possa dispor de, pelo menos, um agente de ensino de educação física rudimentar em cada localidade até à mais remota aldeia das serranias* (Rocha, 1973:82).

Já em 1965 o Plano de Fomento Gimnodesportivo para 1966-67, no âmbito das considerações sobre EF na escola primária, referia a solução encontrada de facultar *informação técnica* aos professores primários, por forma à *ministração da educação física* (ME, 1965). Salienta-se o papel do *I Curso de Informação de Educação Física para Professores do Ensino Primário*, realizado em 1963-64, que permitiu constituir os primeiros núcleos de *professores-pilotos* nas três principais cidades: 15 em Lisboa, 15 no Porto e 5 em Coimbra. Apesar dos resultados animadores, considera-se que a *verdadeira solução do problema* reside numa profunda revisão da formação atribuída no domínio da EF nas Escolas do Magistério Primário. Nesse sentido, considera-se necessária uma actualização dos currículos escolares na área e estimular os professores de EF que aí leccionam. O citado Plano de Fomento contempla assim meios financeiros para *curios de informação para professores de EF das Escolas dos Magistérios Primários*, bem como a atribuição de bolsas de estudo.

Na análise desenvolvida por Cabral Pinto (1977) sobre a formação de professores primários em Portugal, são identificados novos objectivos, decorrentes da revolução de 25 de Abril, tendo sido proposto um currículo com:

Português (3 h/semana); Pedagogia (3); Psicologia do Desenvolvimento (3); Didáctica Geral e Especial (5); Educação Visual e Estética (2); Filosofia Moral (1); Introdução à Política (1); Higiene e Saúde Escolar (1); Educação Musical (2); Educação Física (2); Prática Pedagógica (5) e Actividades de Natureza Optativa (2) (Cabral Pinto, 1977:21).

Em termos pedagógicos e com base em solicitação dos directores das Escolas dos Magistérios Primários, foi aplicado o decreto-lei Nº 47587 de 10 de Março de 1967, *"criando nelas o regime de experiências pedagógicas"* e, com o despacho de 30 de Outubro de 1974, junto das escolas preparatórias e secundárias, *poderem ser imediatamente destacados os professores necessários à concretização da experiência pedagógica que então se iniciava* (Cabral Pinto, 1977:25). Ainda de acordo com Cabral Pinto (1977), o despacho de 31 de Julho de 1975 vem introduzir um novo currículo em que a Educação Física surge na área de Expressão – Comunicação, no 1º e 2º ano do curso.

Num estudo de âmbito nacional para avaliação do sistema de formação de professores do ensino primário nas antigas Escolas do Magistério Primário (ME, 1991), foram inquiridos formadores, alunos e professores formados. Os alunos inquiridos e, portanto, futuros professores do 1º CEB, consideraram que as áreas que lhes proporcionaram uma melhor preparação prática para o ensino foram *Meio Físico e Social* (52%), a *Expressão Plástica* (51.8%), a *Educação Física e Desporto* (51.3%) e a *Leitura e Escrita* (48.1%). As áreas em que a preparação foi considerada mais deficiente foram: *Expressão Musical* (26.5%), a *Matemática* (22.8%) e a *Expressão Dramática* (20.8%). Ainda no mesmo estudo (ME, 1991), na opinião dos professores formados, portanto ex-alunos das Escolas do Magistério Primário, as disciplinas onde lhes foi proporcionada uma melhor base teórica foram *Português* (53.2%), *Ciências da Natureza* (47.2%), *Movimento e Drama* (45.3%) e *Educação Física* (44.7%). No pólo oposto são referenciadas *Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação* (52.2%), *História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa* (41.2%) como tendo fornecido uma base teórica deficiente. Quanto a uma melhor preparação prática para o ensino, os professores formados referenciam as seguintes disciplinas: *Meio Físico e Social* (48.1%), *Educação Física e Desporto* (43.6%) e *Leitura e Escrita* (42.4%). As disciplinas de *Expressão Musical* (28.7%), *Matemática* (23.3%) e *Expressão Dramática* (20.8%) são citadas como tendo proporcionado uma pior preparação prática na opinião dos professores formados.

No âmbito da análise da coerência entre o Plano de Estudos e os Programas o referido estudo (ME, 1991) constata que apenas 6 das disciplinas (43%) são *coerentes* com os objectivos gerais do curso. Destacam-se positivamente as disciplinas de *Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Metodologia e Técnicas Pedagógicas, Português, Educação Física e Desporto e as Ciências da Natureza*. Revelando “*algumas incoerências*” foram identificadas as seguintes disciplinas: *Saúde, Literatura Infantil, Comunicação e Expressão Visual, Expressão Musical, Movimento e Drama, Matemática, Antropologia Cultural e História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa*.

Quanto à coerência entre objectivos das disciplinas e as estratégias ela está presente na maioria das disciplinas (64%), que são a *Metodologia e Técnicas Pedagógicas, Literatura Infantil, Comunicação e Expressão Visual, Educação Musical, Movimento e Drama, Educação Física e Desportos, Ciências da Natureza, Antropologia Cultural, e História Social e Cultural de Portugal*. Com *algumas incoerências* são referenciadas a *Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Saúde, Português e Matemática*.

Relativamente à coerência entre os objectivos das disciplinas, estratégias e avaliação, são 9 (64%) as disciplinas em que estas dimensões se articulam de forma *coerente*. São elas a *Pedagogia, Metodologia e Técnicas Pedagógicas, Saúde, Literatura Infantil, Movimento e Drama, Educação Física e Desportos, Ciências da Natureza, Antropologia Cultural e História Social e Cultural de Portugal*. Com “*algumas incoerências*” são referenciadas a *Psicologia do Desenvolvimento, Português, Comunicação e Expressão Visual, Educação Musical e Matemática*.

No âmbito das conclusões do estudo que temos vindo a referir (ME, 1991), a equipa responsável afirma que a leitura do conjunto dos dados analisados lhes permitiu constatar que a coerência interna entre planos de estudos e os programas só é completa em três disciplinas: *Metodologia e Técnicas Pedagógicas, Educação Física e Desportos e Ciências da Natureza*. Como contraponto, o estudo identifica como a de menor coerência interna a *Matemática* (ME, 1991). Para nós importa referenciar e tomar em consideração que, em todos os parâmetros de avaliação, a disciplina de EF, no âmbito da formação de professores primários no Magistério Primário, tem apreciações positivas tanto de alunos (futuros professores) como de professores formados. Estes resultados traduzem, para nossa surpresa, uma percepção comparativa entre as áreas de formação, onde a EF surge positivamente referenciada.

Para Leal (1995) a formação inicial dos professores deste nível de ensino sempre contemplou a formação em EF que, ao longo do tempo, evoluiu em função dos conceitos e metodologias. Na sua opinião, o problema coloca-se mais em termos de ter ou não havido uma actualização de conhecimentos, do que de ter ou não existido formação nesta área ao nível da formação inicial.

No contexto da caracterização da *escola primária*, Formosinho (1998) considera que a maior parte dos professores do 1º CEB formados na última década possui uma *formação inadequada e uma socialização desajustada* para o exercício profissional. Abre uma excepção, relativamente à formação nas universidades, onde continua a formação autónoma de professores do 1º CEB. Tal opinião releva da natureza da formação, que é basicamente direccionada para a preparação disciplinar para o 2º ciclo e que, *na passagem*, confere habilitação para o 1º ciclo. Formosinho (1998) considera que esta situação leva a que estes docentes não se encontrem preparados, motivados ou ajustados para trabalhar no 1º CEB. De acordo com reflexões centradas sobre estratégias de mudança no ensino primário, Formosinho (1998:64) realça que *tem-se caído, actualmente, numa valorização excessiva do papel da formação contínua de professores na mudança educativa, em detrimento do papel de suporte da Administração da Educação às iniciativas das escolas, da valorização das lideranças e do incentivo aos professores que desejem corporizar essas mudanças*.

Uma análise de 30 anos de formação de professores do 1º CEB remete para a constatação de transformações significativas nos currículos de formação inicial, indiciador de mudanças de identidade. Dessas transformações, emerge, nas Escolas do Magistério Primário após o 25 de Abril de 1974, o *reforço da dimensão profissionalizante* que deu lugar durante a década de 90 a *um maior aprofundamento científico e disciplinar* (Pereira et al., 2005¹³)

No âmbito das alterações introduzidas a partir de 1997 na formação e conseqüente qualificação académica de professores da educação pré-escolar e do 1º CEB, não estão em causa razões de estatuto

¹³ PEREIRA, F., CAROLINO, A., TORMENTA, R. e SOUSA, C. (2005). Trinta anos de formação inicial de professores do 1º CEB: estatuto, academização e profissionalização. *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Maio. Aveiro. (CD-R).

sócio-económico do professor mas antes a forma de garantir uma preparação de nível superior, com uma maior presença de formação alicerçada ou informada pela investigação (Campos, 2001).

Para Brás (1995), os cursos de professores do 1º Ciclo caracterizam-se por diversos “*axiomas de formação*”, quanto à formação específica em EF. O primeiro, centrado no princípio da diversidade, em que a formação obedece a um enquadramento normativo, relegando, na generalidade, o do 1º Ciclo para o *nível inferior*. O segundo, o do livre acesso, em que a entrada no curso de formação de professores não coloca qualquer tipo de exigência na área de EF. Os candidatos, independentemente do seu percurso escolar em EF, podem entrar para o curso de formação inicial. Como terceiro axioma, Brás caracteriza o princípio da inflexibilidade, em que os currículos das diferentes escolas de formação têm acentuado as competências que os alunos trazem do final do ensino secundário. O currículo de formação não se flexibiliza de forma a colmatar carências, antes mantém a *tradicional rigidez e que se traduzia no LEC (ler, escrever e contar)* (idem, 1995:100). O quarto axioma caracteriza o princípio do adiamento, em que se considera a formação dos professores como integrada, sendo umas áreas mais integradas do que outras, e que, perante problemas e ou dificuldades na área de EF, muitas vezes se sugere adiar ou transferir para outros momentos a sua abordagem.

Como ponto da situação da EF na escola do 1º CEB em Portugal, Brás (2002) relembra como o Estado incluiu a EF no Ensino Primário desde 1834. Com base na análise da intervenção das autarquias no 1º CEB Brás (2002) caracteriza dois grandes tipos de apoio: modelo baseado na formação e apoio, e o modelo baseado na substituição. Crítico para com este último, o autor enaltece o papel que as autarquias locais têm desenvolvido, permitindo as práticas de AFD às crianças deste nível de ensino. Considerando a necessidade de o poder central assumir responsabilidades, Brás considera que *o poder central por si só não conseguiu implementar a EF no 1º Ciclo. Parece estar provado que, no caso concreto em discussão, as Autarquias podem constituir aliados fundamentais para se travar esta batalha* (Brás, 2002:6)

Numa outra perspectiva do impacto da formação Sousa e Pereira (1992), num estudo com futuros professores (34) e professores do 1º CEB (33) da região de Braga, inquiridos através de questionário, consideram que se verifica *um decréscimo de radicalização das crenças educativas no grupo de professores com experiência que no caso da conotação da EF com o desenvolvimento global do aluno, com a relevância curricular e com a valorização social da escola atinge os valores mais significativos* (op cit:8).

Os mesmos autores referem ainda que:

no caso específico da EF, o conflito entre crenças educativas e comportamento docente resolve-se normalmente a favor do comportamento de forma que as crenças e ideias que o professor adquiriu na formação inicial se transformam de maneira a justificar a própria prática (op cit:82).

No estudo de Branco (1994), 93.5% dos professores questionados sobre a sua formação inicial na área de EF consideram-na insuficiente. Para Branco, esta percepção negativa da sua formação e o vazio de formação contínua (com existência apenas a partir de 1993) conduziram a uma *notória insegurança dos*

professores, face ao assumir de responsabilidades nesta área do programa (op cit:127). Assim, apenas uma minoria (4.4%) considera ser para si mais fácil leccionar esta área do que as ditas cognitivas (69.2%). Para o autor, a conjugação destes resultados aponta para óbvias carências de formação na área de EF por parte dos professores do 1º CEB.

De forma recorrente, os professores, quando questionados acerca das suas dificuldades na abordagem da área de EF, referem a sua falta de formação (Neves, 1997).

No contexto da formação contínua torna-se interessante equacionarmos o seu impacto na abordagem da EF, se considerarmos o verdadeiro esforço nacional realizado na área da EF no 1º CEB. Isto porque começa a não estar em causa apenas a regularidade da prática, mas também a sua qualidade e relevância para a aprendizagem dos alunos. De acordo com Figueiredo (1996), os professores que frequentaram mais acções de formação evidenciam uma relação positiva com a valorização conceptual da EF, indo mesmo até à importância atribuída no desenvolvimento global do aluno. De uma forma mais precisa, constata uma relação positiva em termos de valorização real da EF, entre o número de acções de formação, o número de horas de formação, grau de segurança sentido na formação com a assiduidade da abordagem da área nos últimos anos e com a frequência semanal da abordagem presente.

Ainda no contexto da formação contínua, o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1997), num estudo de caracterização das condições de realização da EF no ano lectivo 1996/97, identificava 2283 professores do 1º CEB que tinham realizado um curso em Didáctica da EF, tendo por base os 74 cursos desenvolvidos a nível nacional, dinamizados pelos 108 formadores locais identificados. Em linha com a importância destas dimensões a questão da formação para os professores do 1º CEB pode impedi-los de leccionar a área de EF. Assim a formação contínua faz todo o sentido, para uma abordagem continuamente qualitativa da EF, já que percebem como *insuficiente* a formação inicial recebida (Miranda, 2002).

Hardman (2004) refere que em muitos países europeus a formação inicial na área de EF é discutível e representa um problema. Também em alguns países os professores generalistas das escolas primárias surgem muitas vezes inadequada e inapropriadamente preparados na área da EF, constituindo a sua formação inicial um problema.

Face à realidade europeia, Hardman (2004), no âmbito da formação, defende a formação de coordenadores de EF para as escolas primárias, com o objectivo de apoiar e orientar o professor generalista. Em linha com esta iniciativa, para Hardman (2004) é deveras importante que a escola articule actividades desportivas com a comunidade envolvente.

As dúvidas acerca da natureza do impacto da formação inicial na Universidade de Múrcia (Espanha) levou Marin e Moreno (2005) a analisar qualitativamente, junto de futuros professores *maestros de EF* como estes a percebiam. Concluíram que se sentem suficientemente preparados, mas com algumas lacunas, valorizando ser necessário continuar a formação, apesar da percepção positiva acerca das práticas.

Relativamente aos conteúdos de EF foram em geral considerados insuficientes, inespecíficos e inadequados à realidade escolar.

A formação de professores na área de EF teve, como constatámos, um percurso sinuoso, mas também contraditório, que nos leva a colocar a questão de, ao nível da formação inicial, a natureza e o impacto da formação nesta área não se distinguir muito da proporcionada para outras áreas do currículo no 1º CEB. As questões iniciam a sua problematização mais adiante, no contexto das dificuldades e obstáculos observados nos primeiros contextos de intervenção profissional, até porque importa referir que ao nível da complexidade do trabalho do professor, nenhum modelo de formação, por si só, pode dar conta da multidimensionalidade e multireferencialidade do ensino e da formação (Estrela, 2002:26).

2.6. Conhecimento em Educação Física dos professores do 1º CEB

Uma profissão afirma-se pela natureza particular do seu conhecimento e acção, em que, no caso dos professores, ensinam o que sabem e também ensinam o que são (Clandinin e Huber, 2005). Como tal, o conhecimento dos professores constrói-se numa complexidade de referências que, no caso do professor do 1º CEB, se alicerçam em função de diferentes áreas e saberes, não podendo nós esquecer que a elaboração de um novo saber não passa necessariamente pela destruição de anteriores saberes (Giordan, 1999:17). O enquadramento curricular da EF no 1º CEB em vigor em Portugal, define um quadro de objectivos gerais que é comum à totalidade dos blocos programáticos¹⁴. Esses blocos programáticos possuem uma componente de associação entre o desenvolvimento global do aluno e o enquadramento sócio-cultural das AFD na nossa sociedade. Assim, o programa desenvolve-se pela articulação dos 8 blocos: **Perícia e Manipulação** (*Realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho*) (DEB, 2004:40); **Deslocamentos e Equilíbrios** (*Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação*) (DEB, 2004:43); **Ginástica** (*Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as acções com fluidez e harmonia de movimento*) (DEB, 2004:46); **Jogos** (*Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos*. (DEB, 2004:49); **Patinagem** (*Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas acções para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.*) (DEB, 2004:54); **Actividades Rítmicas Expressivas (Dança)** (*Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.*) (DEB, 2004:56); **Percursos na Natureza** (*Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo*

¹⁴ OBJECTIVOS GERAIS - COMUNS A TODOS OS BLOCOS

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:

- Resistência Geral;
- Velocidade de Reacção simples e complexa de Execução de acções motoras básicas, e de Deslocamento;
- Flexibilidade;
- Controlo de postura;
- Equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado;
- Controlo da orientação espacial;
- Ritmo;
- Agilidade.

2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.

3. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade. (DEB, 2004:38)

com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente) (DEB, 2004:58); Natação (programa opcional).

É nesta linha que a natureza do conhecimento, não desarticulado com a competência de intervenção na prática pedagógica, justifica a matriz do ser professor na escola do 1º CEB. Para os professores do 1º CEB é relevante o conhecimento do programa da área, ao nível dos seus objectivos gerais comuns a todos os blocos e objectivos específicos de cada bloco (Miranda, 2002).

De acordo com o definido no perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB¹⁵, para a área de EF (claramente demarcada de outras áreas), é definido que o professor:

Promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspectiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida activa e saudável;

Organiza situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas nas actividades físicas;

Desenvolve estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular.(Decreto-Lei 241/2001)

Desta clara demarcação de desempenhos expectáveis, para o professor do 1º CEB, está subjacente um conhecimento e domínio de competências que necessitam de ter como suporte saberes específicos. Há portanto, um implícito reconhecimento de que o professor do 1º CEB deve ser, para além de detentor de saberes, alguém que *promove*, *organiza* e *desenvolve* acções no âmbito da EF no 1º CEB, não podendo todas estas questões ser desintegradas de uma visão clara e consensual acerca das finalidades educativas da área no contexto da escola do 1º CEB, o que nem sempre acontece. Os professores são demasiadas vezes confrontadas com confusões conceptuais e conflitos de território que em nada ajudam à sua consolidação de ideias claras acerca da EF no 1º CEB. Veja-se a este propósito a inserção de um artigo de um jornal partidário, referindo-se ao lançamento de documentação pedagógica desta área¹⁶, no âmbito do Prodefde, dinamizado pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar do Ministério da Educação.

¹⁵ Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto.

¹⁶ Educação e Desporto

EXERCÍCIO E EXPRESSÃO FÍSICA NO 1º CICLO COMBINAR EXERCÍCIO E SABER

Motivar as crianças mais pequenas para a prática desportiva ao mesmo tempo que se incutem hábitos saudáveis de socialização para o resto da vida, é este o objectivo geral do «Manual de Educação Física», um documento apresentado, no dia 6, no Teatro Maria Matos, em Lisboa, pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação e o Gabinete Coordenado do Desporto Escolar. Durante a tarde da passada sexta-feira, crianças e adultos viram e ouviram como podem aplicar a dança várias actividades motoras, num videograma intitulado «Dança na Escola». Na mesma ocasião falava-se numa disciplina dos quatro primeiros anos de escolaridade, a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), que, apesar de ser obrigatória, encontra, na maioria das escolas do País, diversos entraves à sua ministração regular. Pretende-se, pois, a implantação de uma rede de estruturas e profissionais que assegurem o desenvolvimento nos miúdos, não apenas de capacidades desportivas, mas também lúdicas, de relacionamento com os outros e culturais, como a dança, entre outras. A partir do momento em que a rede estiver montada deverá ser possível que em cada escola sejam dadas aulas de EEFM todas as semanas. De acordo com o «Manual de Educação Física», três sessões semanais, em dias alternados, de 30 minutos cada, ou duas de 45 minutos, formariam o modelo ideal. Cada aula deverá ser constituída por três partes. A primeira visaria a preparação dos alunos para a segunda, que é mais activa e, por último, a terceira consistiria em exercícios para relaxamento e repouso. No manual, o currículo desportivo para o 1º ciclo está dividido em sete blocos de actividades (adequáveis a cada ano de escolaridade): percursos na natureza, actividades rítmicas e expressivas, patinagem, jogos, ginástica, deslocamentos e equilíbrio, bem como perícia e manipulação. Há ainda um bloco alternativo, a natação, que requer infra-estruturas especiais. Para já, o grande problema prende-se com a formação de docentes para a EEFM.

Refira-se que mesmo durante a fase de experimentação dos programas do 1º e 2º ano de escolaridade, um número significativo de professores considera haver *pouca ou nenhuma adequação entre os novos programas e a sua formação* (DAP, 1991:67). Como alterações sugeridas pelos professores experimentadores na área de EF, foi excluir, tanto do 1º como do 2º ano, *a patinagem, a natação e outras actividades que requeiram instalações ou material adequados* (DAP, 1991:68). Os mesmos professores manifestam opiniões contraditórias relativamente *à maioria das orientações metodológicas propostas nos novos programas* principalmente para o 1º ano. Foram consideradas *menos úteis* as orientações metodológicas relativamente ao bloco da Dança. O mesmo estudo salienta que os professores possuem um consenso acerca da relevância que a falta de formação e a falta de recursos assumem como factores condicionantes da consecução das orientações para a implementação dos novos programas nas suas diferentes componentes (DAP, 1991:70 - 71). No caso concreto da EF os professores têm consciência de que a questão dos recursos materiais poderá condicionar fortemente o seu trabalho nesta área, já que o estudo refere que *a falta de espaços e instalações é igualmente um factor que pode condicionar bastante a implementação do programa de Expressão e Educação Físico-Motora* (op. cit, 1991:71). Ainda no contexto da Reforma Educativa iniciada nos anos 80, os professores destacam como insuficiente a formação recebida, já que não permitiu ultrapassar dificuldades suscitadas pela aplicação dos novos programas.

Na reflexão centrada sobre a profissionalidade médica, Lobo Antunes (2003) salienta que gosta de definir a competência simplesmente como a ponte entre o conhecimento e a acção.

O conhecimento profissional dos professores, como o de outras profissões, tem sido evidenciado por múltiplas dimensões. Mesmo a terminologia e a semântica das palavras tem tido o seu peso e significado. A noção de competência pedagógica tem sido uma matriz do carácter específico da profissão docente que tem merecido atenção dos investigadores. Zimpher e Wower (1987) analisam-na sob quatro dimensões. Uma dimensão técnica de natureza utilitária, incidindo no âmbito da análise das tarefas e da resolução linear de problemas, sendo a dimensão clínica referenciada à resolução de problemas em diferentes contextos educativos. A dimensão crítica releva da capacidade de perceber a realidade sócio-educativa e a interacção do professor com o contexto social onde intervém. Finalmente, a quarta dimensão, a pessoal, remete para o quadro de referências – crenças, valores, conhecimentos, atitudes – de que cada professor é portador e que lhe confere identidade própria. Para Shulman (1986), a natureza multidimensional do conhecimento profissional dos professores, caracterizado a partir do conhecimento prático, desenvolve-se em sete dimensões: conhecimento do conteúdo, conhecimento do curriculum, conhecimento pedagógico

Pensando nisso mesmo, o Gabinete de Desporto Escolar fez a sua aposta na modalidade da «monodocência» que é o mesmo que dizer no ensino da Expressão e Educação Físico-Motora pelo mesmo professor ou professora que ensina as crianças a ler e escrever. Esta forma de ensino, segundo fontes oficiais, valoriza a actividade dos professores perante si próprios e perante os alunos. Todo o processo de incentivo à prática de desporto nos primeiros anos de escolaridade é organizado pelo Prodefde - Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar. (MJR) Jornal Acção Socialista de 12.02.1998.

geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos contextos, conhecimento do aprendente e suas características e conhecimento dos objectivos, fins e valores. Para além destas dimensões, refira-se o destaque dado por Elbaz (1988) ao conhecimento de si próprio, que não pode ser negado. Quem conhece, ganhou esse conhecimento tirando partido do domínio das suas capacidades e características próprias. O conhecimento só faz sentido, num processo de apropriação pessoal, em que a natureza do conhecimento de si próprio se torna fulcral.

Esta visão não nega a interdependência entre as dimensões no plano operativo da acção do professor, já que no desenvolvimento de competências profissionais há uma profunda interdependência de diferentes dimensões pressupondo ter em consideração factores associados à cognição, à motivação e às representações (Ralha Simões, 1997). Para Sá-Chaves (2000), é a dimensão epistemológica integradora das diferentes dimensões, a partir da ligação teoria/prática, que traduz o modo pessoal de articulação do conhecimento profissional. Por outro lado, considera ainda Sá-Chaves (2000) que o conhecimento pedagógico do conteúdo é a dimensão fulcral do conhecimento profissional dos professores, já que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, logo, estamos a incluir o conhecimento do conteúdo.

Para Willson, Shulman e Richert (1987), no sucesso dos professores, o conhecimento pedagógico do conteúdo não pode ser entendido como uma compreensão intuitiva da matéria de ensino. Os professores necessitam de conhecer formas de transformação dos conteúdos em finalidades de ensino (op cit, 1987). É nesta linha que Shulman (1986) caracteriza o conhecimento pedagógico do conteúdo como o conjunto de representação e formulação dos conteúdos de ensino de forma compreensível pelos alunos. Estamos perante a necessidade de compreensão do conhecimento como base para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem dos alunos. Mas este processo não pode ser equacionado linearmente no trabalho dos professores. Como caracterizam Cochran, Derviter e King (1993), o conhecimento pedagógico do conteúdo é um factor diferenciador entre professores com mestria sobre uma matéria e professores especialistas numa dada área da matéria de ensino. Assim, para Cochram et al. (1993), a perspectiva de conceptualização de Shulman decorre de uma visão muito estática do conhecimento. Consideram que esta visão construtivista deve envolver o contexto da acção do professor e a sua dinâmica. O conhecimento é criado de forma activa, em diálogo com a natureza da situação experienciada pelo professor. Compreende-se assim que Cochram et al. (1993) prefiram referenciar o conhecimento pedagógico do conteúdo, enfatizando as qualidades dinâmicas do acesso ao saber.

Como forma de lançar a discussão sobre a questão do conhecimento profissional em EF, a revista *Journal of Teaching in Physical Education* recuperou, em 2002, um texto apresentado em 1989 por Daryl Sidentop, na National Convention da AAHPERD, em Boston. Na abordagem reflexiva sobre as dimensões históricas e curriculares associadas ao conhecimento em EF, Siedentop (2002), após descrever e analisar um percurso de formação na área de EF com oscilações curriculares, defende que a definição clara e adquirida do conhecimento do conteúdo da EF é a base de quem ensina nesta área. Defende mesmo que a

afirmação e continuidade desta área, ao nível do conhecimento profissional dos seus professores, passa pelo reforço do conhecimento de conteúdo específico da EF nas suas diversas dimensões (fisiológicas, técnicas, tácticas, de benefícios individuais, de normas, regras e valores e psicológicas).

Tinning (2002), na sua contribuição para a análise desta questão, realiza uma sistematização acerca da natureza do conhecimento do conteúdo, desafio de estatuto, conhecimento profissional e conhecimento prático, finalidades da EF, disciplinas e conteúdos escolares, o contexto contemporâneo do conhecimento, novos tempos e identidade, e um possível futuro. Em síntese, Tinning salienta a forte ligação entre conhecimento e identidade dos professores, evidenciando a dificuldade de distinguir entre os percursos dos professores, as suas abordagens de ensino, as suas expectativas sobre as aprendizagens das crianças e o seu próprio conhecimento da EF. Revela isto que o conhecimento do conteúdo em EF mais não é do que uma parte de uma complexa associação de vários conhecimentos que revertem da sua própria identidade como professor.

Partindo das áreas do conhecimento profissional de Shulman (1987), numa aproximação à sua delimitação e aplicação à EF, Crum (2002) referencia as categorias de conhecimento específico com base em várias dimensões. Um conhecimento do conteúdo articulando aqui três níveis de conhecimento. O primeiro sobre o movimento, exercício e desporto, com base nas abordagens de disciplinas como a biomecânica e a fisiologia do desporto. O segundo, sobre os princípios e as regras das actividades físicas e desportivas, *das danças, dos jogos e dos desportos* (op cit:67). O terceiro, que se baseia na experiência pessoal de prática motora e desportiva. Do nosso ponto de vista será difícil separar ou reflectir desarticuladamente os três níveis, porque as práticas reflexivas exigem uma constante interacção, em contexto real que parta das características dos alunos em situação de aprendizagem em EF: um conhecimento do currículo que compreendendo o conhecimento do programa em vigor, mas sobretudo o conhecimento necessário para construção dos seus próprios documentos de planeamento, avaliação e materiais a rentabilizar nas suas aulas de EF: um conhecimento pedagógico do conteúdo, aqui entendido como a cultura técnica partilhada por um conjunto de professores. É com base nele que será possível:

transformar conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores em representações e acções pedagógicas através da organização e (se necessário) modificação de situações de aprendizagem do movimento (op cit:67).

Para Crum é importante considerar o carácter de actualização permanente deste nível de conhecimento, dependente da própria concepção de EF defendida.

O conhecimento profissional representa um vasto e amplo campo de saberes e competências, emergentes do confronto quotidiano dos professores com a resolução de múltiplos e variados problemas da sua intervenção. Na compreensão destas complexas perspectivas, Shulman (2002) salienta que, nos anos 80, se questionava como pensam e decidem os professores: o que sabem os professores e como usam o que sabem. De forma mais específica, questionava-se acerca de como apreendem os professores os

conteúdos, de maneira a transformarem esse conhecimento em representações com sentido para os seus alunos. Era desta forma que Shulman acentuava o papel fundamental do conhecimento do conteúdo para o processo de ensino-aprendizagem, interligando a importância teórica dos três Cês – Conteúdo, Cognição e Contexto - como parte do mesmo todo. Acrescenta, no entanto, um quarto C: Consequências para os alunos.

A escola é um espaço pedagógico de aprendizagens múltiplas, onde os conhecimentos se cruzam, constroem e ganham significados pessoais. Numa perspectiva de currículo e sua gestão, enquadra o papel das escolas e dos professores de forma que, face a um currículo entendido como o corpo normalizado das aprendizagens a adquirir, tem-se concebido predominantemente o desenvolvimento curricular em termos de tradução didáctica de um conjunto de conhecimentos científicos, com relevo para os modos, métodos e técnicas que permitem a sua operacionalização (Roldão, 1999:52). Na lógica das necessárias transformações das perspectivas de desenvolvimento curricular, Roldão (1999) refere também as mudanças na representação e prática da própria profissionalidade docente. De forma sintética, trata-se de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens (Roldão, 1999), em que cabe ao professor *o papel de decisor e gestor do processo curricular* (Roldão, 1999:53). Importa também não pensar que tudo se joga na esfera da decisão individual, que todas as decisões cabem ao professor. Isto porque a escola *como centro da acção educativa requer o reforço desta dimensão colaborativa, gerindo de forma integrada os processos de actuação e o próprio desenvolvimento profissional dos professores* (Roldão, 1999:53). É nesta linha que a autora defende, relativamente à formação, que cada vez faz mais sentido:

formar em e formar com, de modo a que sejam os profissionais a guiar colaborativamente os processos de formação, contextualizando-a, assumindo iniciativas, mobilizando recursos e saberes onde existam, munindo-se de competências significativas e operacionalizáveis que lhes permitam, de facto, formar-se continuamente ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento profissional (Roldão, 1999:53).

A natureza do processo de construção do conhecimento profissional dos professores, matiza-se em torno do acumular da *marca que diferencia* (Sá-Chaves, 1997) e que, numa lógica de reflexividade crítica da intervenção profissional gera coerência, lógica pessoal e subjectiva. Isto porque cada professor constrói um conhecimento profissional que não se reporta em exclusivo à multidimensionalidade dos saberes. À incidência exclusiva no conhecimento científico das diferentes áreas de intervenção, contrapõe-se a génese de um processo aberto, dinâmico e flexível, capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento (Sá-Chaves, 1997), numa visão claramente circunstancial e ecológica. Como referencia Sá-Chaves (1997), trata-se de um conhecimento emergente de uma ecologia circunstancial, estruturado numa praxis que se concretiza essencialmente no acto pedagógico. Em linha com esta ideia, importa acentuar que a compreensão do conhecimento dos professores realça-se nos caminhos em que interage com a sua vida pessoal, não separado dela (Clandinin e Huber, 2005:43) e desta forma pensá-lo também implica pensar nas

várias partes da sua história de vida, considerando os seus próprios contextos de vida. (Clandinin e Huber, 2005;43).

Em 1980, Benavente e Correia, a propósito do nível cultural das professoras primárias, consideravam-no importante, mas praticamente desconhecido, considerando urgente conhecer os valores culturais neste grupo profissional. No estudo realizado, foi identificado que apenas 15% das professoras primárias declararam recorrer a livros no sentido de se informarem tendo em vista a resolução de um dado problema. Confirma-se que é bem mais frequente o recurso à experiência e ao conselho de colegas. Daqui as autoras inferem uma falta de hábitos de leitura profissionais e científicos neste meio, a partir da ausência de consulta bibliográfica, de procura de informação sistematizada e teorizada.

O fraco conhecimento ou habilidade dos professores é reconhecido por eles como a razão mais forte das dificuldades que identificam no ensino da EF (Mawer, 1996). Mesmo os professores do 1º CEB, quando submetidos a um programa de formação em EF, percepcionavam ter diferentes níveis de conhecimento em relação a distintos conteúdos específicos da disciplina (Carreiro da Costa, Diniz e Onofre, 1998), o que acentua a importância de analisar a construção do conhecimento profissional dos professores, numa lógica subjectiva capaz de contribuir para uma melhor compreensão dos problemas e dificuldades na construção curricular da EF e consequentes perspectivas de apoio e orientação. A necessidade de percebermos a natureza das diferenças relativamente a uma área disciplinar que, para além de marginal (Rocha, 1998), possui um conteúdo ideológico e cultural imbuído de grande subjectividade e marcado pelas características das histórias de vida de cada um, condiciona as opções educativas. Mawer (1996) verificou que as principais dificuldades referidas pelos professores se repartiam por aspectos associados à gestão da aula (disciplina e organização) e ao planeamento das actividades.

No contexto do conhecimento pedagógico do conteúdo, Rovegno (1992) desenvolveu um estudo junto de 7 professores da escola primária, na área da EF, tendo salientado que o seu desenvolvimento aumenta diferenciadamente em termos individuais, da tarefa e das relações com o contexto, tendo como suporte uma perspectiva ecológica. De forma mais específica, a autora considera que o indivíduo, a tarefa e o contexto são uma unidade de percepção, acção e aprendizagem. Para isso contribuem bastante a constatação de como as crianças aprendem, a observação e ensino de habilidades e as competências de ensino. Realça ainda Rovegno que o ensino e a observação das crianças nas aulas promovem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Nesta linha conclui que o seu estudo sugere a necessidade de expandir a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo para uma dimensão experiencial, em que as práticas baseadas nas vivências do terreno ganham importância. Essas práticas evidenciaram, como tópicos estruturantes, o conteúdo, como aprendem as crianças e como observar e ensinar cada matéria.

Schempp et al. (1998), explorando as diferenças de conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, reforça a ideia de que este é influenciado pelo conhecimento específico do conteúdo que cada professor

possui com os professores possuidores de mais conhecimento específico de EF a demonstrarem mais entusiasmo e a sentirem-se mais à vontade nas suas intervenções pedagógicas.

Recuando, em Portugal, no âmbito das publicações de Ginástica Infantil, Marques Pereira (1946), no seu fascículo III *A Lição de Ginástica Infantil – os factores que condicionam a sua elaboração* distingue-os em: factores respeitantes ao aluno, factores respeitantes às condições materiais, factores de ordem pedagógica e outros. Nos factores respeitantes ao aluno, o autor identificava *a idade, o sexo, as condições físicas, o grau de preparação física anterior, as condições mentais, o exame médico e a respectiva ficha, o exame mental e a respectiva ficha, o número de alunos, a duração da lição*. Sobre os factores respeitantes às condições materiais Marques Pereira (1946) referencia-os como *material didáctico, subdividindo-o em ginásio e aparelhagem – características gerais dos aparelhos suecos de ginástica; o vestiário, balneário e a equipa*. Relativamente aos factores de ordem pedagógica, o autor subdivide-os em *bom senso, atitude, disciplina e comando da classe*. Nos outros factores, integra *os exercícios de ginástica sob a forma de jogo ou de aspecto recreativo, os exercícios correctivos dos defeitos de atitude, os jogos como sucedâneos da ginástica, os jogos infantis, a participação do professor nos jogos, o conto-lição, a música e o canto e as exibições das classes de ginástica*.

No estudo de Diniz et al. (1999), quando se compararam as percepções das áreas problemáticas de docência, revelaram-se diferenças entre as dos técnicos e as dos professores do 1º CEB por si apoiados. Aqueles consideraram haver lacunas em mais de metade dos professores do 1º CEB em aspectos relativos à instrução (introdução, apresentação, acompanhamento das actividades de ensino) e de organização da aula (controlo e gestão). O mesmo não se verificou para os professores do 1º CEB, que não as consideraram áreas problemáticas de docência.

Os professores do 1º CEB, referenciados no estudo de Mira (1999), sentem necessidade de formação prática ao nível das estratégias de ensino e do conhecimento de metodologias para desenvolvimento nas aulas de EF. Nas recomendações Mira (1999), de entre um conjunto de itens, evidencia a não existência de uma relação directa entre as concepções acerca da EF por parte dos professores do 1º CEB e a sua predisposição para, de uma forma sistemática e regular, desenvolverem intervenção pedagógica, já que mesmo gostando de leccionar a área de EF, entendem dever ser o professor especializado a ministrá-la no contexto da escola do 1º CEB.

Em Portugal, a área de EF tem um programa oficial de ensino (ME, 1992), estruturado sobre 8 blocos programáticos - Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças), Percursos na Natureza, Jogos, Ginástica, Patinagem e Natação (alternativo) –, que se constituem como o conteúdo de ensino da área. Com adaptações curriculares, da opção dos professores, estes devem conhecer e dominar a abordagem destes blocos programáticos, de forma a alcançar as finalidades educativas da área no 1º CEB. Assim, importa descrever e analisar a sua percepção em termos do conhecimento de cada bloco programático. Numa lógica de construção curricular, o domínio do

conhecimento do currículo (Shulman, 1987) é relevante. A forma como cada professor considera que conhece globalmente o programa de EF, remete para uma dimensão estruturante da construção do seu próprio conhecimento profissional, já que a dimensão Programa/Conteúdo não constitui preocupação principal dos professores quando preparam as aulas de EF (Neves, 1997).

Rossi (1994, 1995 e 1996) realça que o conhecimento do ensino da EF é um processo dinâmico com o contributo das experiências de vida dos professores, no sentido do desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. É nesta perspectiva que o conhecimento pedagógico do conteúdo não pode ser considerado de forma absoluta, no quadro do conhecimento profissional dos professores. De acordo com a sua natureza dinâmica e incompleta, ele tem um *continuum* de reformulação e reconstrução perante cada situação, pelo que a nossa capacidade de representação desse conhecimento por parte dos professores será sempre circunstancial e imbuída de toda a dinâmica temporal que ressalta do seu contexto de vida profissional.

Na área de EF, Lawson (1990) identifica que a forma tácita de conhecimento que gera a prática é baseada no acumular, aula a aula, e que esse conhecimento, para a instrução, resulta da compreensão de termos descritivos das habilidades, de tópicos, de palavras-chave, de demonstrações e práticas várias. Na sequência do exposto podemos associar o que Shulman (1987) e Doods (1994) referem relativamente à demonstração em que o conteúdo a ensinar deve logicamente ser considerado, para os que ensinam EF, parte do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Na linha de outras áreas de ensino, Metzler (1992) argumenta que os professores usam pouco a pesquisa que é divulgada sobre ensino, no apoio à sua prática, preferindo claramente outras formas de conhecimento. Esta questão coloca-nos perante a pertinência de, sobre uma área do currículo da escola do 1º CEB, aprofundar a natureza dos processos de construção subjectiva do conhecimento profissional, por forma a sermos capazes de contribuir para um enquadramento formativo que responda às necessidades dos professores e da sua prática.

Num estudo de natureza qualitativa com 4 professores do *elementary school*, Pissanos (1995) refere que o facto das instituições educativas, associações profissionais e de emprego, não facilitarem a formação contínua profissional, não é uma preocupação central dos professores. Eles consideram que a formação contínua e profissional está mais associada com a motivação pessoal de cada professor e níveis concomitantes (Pissanos, 1995).

De forma coerente com a literatura (Schempp, 1993; Templin e Schempp, 1990, 1993; Templin, 1988, 1989), os professores evidenciam uma percepção marginal da EF que lhes advém da realidade de ensino (idem). Os professores acreditam que a EF está posicionada num lugar baixo na hierarquia de prestígio da escola (idem). Mais especificamente, uma das professoras sintetiza que não são claras as distinções entre as finalidades da EF, de programas de desportos com jovens e programas recreativos. Os professores têm consciência de que o seu nível de eficácia no ensino da EF, satisfação profissional e desejo

de desenvolvimento profissional é influenciado pela forma como a sociedade em geral, os alunos, os pais, professores, e gestores em particular, entendem a EF (idem). Estes professores também referenciam que, em paralelo com a percepção do estatuto marginal da EF e do isolamento profissional, há uma outra questão – a monotonia –, que influencia a sua motivação e o seu desenvolvimento profissional: trata-se do impacto negativo de esquemas repetitivos e a duplicação de aulas.

Neves (2001), na caracterização das representações do conhecimento profissional de futuros professores do 1º CEB, evidenciou um conjunto de indicadores, susceptíveis de fundarem a estruturação de um conhecimento profissional dos futuros professores do 1º CEB sobre a área de EF que, relativamente às memórias da escola primária, salientam o papel do seu professor na formação das percepções dos alunos acerca da EF. A sua natureza não se esgota no conteúdo específico e seu domínio científico e pedagógico; antes se articula profundamente com as atitudes e crenças dos professores. Os seus indicadores identificam a forma como, numa perspectiva de qualificação da prática da EF na escola do 1º CEB, o papel nuclear e central dos professores deste nível de ensino é entendido.

Se o conhecimento profissional dos professores é algo dinâmico, que se constrói e reconstrói, numa dinâmica interactiva com a natureza das condições de exercício profissional, tal carece de segurança pessoal que nem sempre existe. No estudo de Figueiredo (1996), 58 % dos professores manifestaram um sentimento de segurança suficiente ou superior para a abordagem da EF, realçando-se que 66 % requerem formação no âmbito do aprofundamento do conhecimento do programa e organização e gestão da aula, negligenciando o planeamento e avaliação. Neste sentido torna-se interessante equacionarmos o impacto da formação contínua na abordagem da EF, se considerarmos o verdadeiro esforço nacional realizado na área da EF no 1º CEB. Isto porque começa a não estar em causa apenas a regularidade da prática, mas também a sua qualidade e relevância para a aprendizagem dos alunos. De acordo com Figueiredo (1996), os professores que frequentaram mais acções de formação evidenciam uma relação positiva com a valorização conceptual da EF, indo mesmo até à importância atribuída no desenvolvimento global do aluno. De uma forma mais precisa, constata uma relação positiva em termos de valorização real da EF, entre o número de acções de formação, o número de horas de formação e grau de segurança sentido na formação com a assiduidade da abordagem da área nos últimos anos e com a frequência semanal da abordagem presente.

No já referido estudo, Carreiro da Costa et al. (1998) concluíram que os professores têm uma percepção positiva do conhecimento do programa em geral e de cada um dos seus blocos. O bloco de Jogos é aquele em que os professores têm uma percepção de bons conhecimentos, sendo o bloco de Patinagem aquele sobre o qual consideram ter um conhecimento fraco. Para os blocos de Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Ginástica, dizem sentir um conhecimento intermédio, mas com tendência para bom, enquanto que relativamente aos blocos de Actividades Rítmicas e Expressivas (Dança) e Percursos na Natureza, dizem sentir um conhecimento intermédio, mas com tendência para fraco (Carreiro da Costa et al., 1998). Estes resultados, numa lógica de desenvolvimento curricular da área, opõem-se aos identificados por

Bom (1990), quando refere a confirmação junto dos próprios professores do 1º CEB das 70 escolas em experiência (programas do 1º ano) que a proposta de programas de EF para o 1º CEB era adequada e compreensível, dependendo a sua aplicabilidade da formação dos professores e do apetrechamento das escolas (Carreiro da Costa et al., 1990).

Num estudo realizado com 106 professores do 1º CEB do distrito de Beja, no âmbito da importância geral da EF para o desenvolvimento dos alunos, esta é valorizada positivamente (Mira, 1999). Relativamente à concepção de EF dominante, ela centra-se em objectivos de aquisição de competências de acordo com a concepção dos programas oficiais de EF, caracterizando-se também por ser eclética, multidimensional e vocacionada para os factores educáveis da motricidade numa educação para a saúde e para o desenvolvimento físico da criança. Ainda neste estudo (Mira, 1999), são referidas conclusões mais específicas como o facto dos professores mais jovens atribuírem mais importância ao desenvolvimento das capacidades motoras gerais como contributo da EF para o desenvolvimento global do aluno, sendo a componente de lazer mais valorizada pelos professores formados pelas Escolas do Magistério Primário, do que pelos professores formados por outras instituições. A quase totalidade dos professores envolvidos (98.1%) está de acordo com os conteúdos que devem fazer parte da EF no 1º CEB, manifestando uma perspectiva eclética e variada de multiactividades para a EF, coincidente com a visão dos programas em vigor. No mesmo estudo constatou-se que os professores preferem abordar, e consideram-se competentes para isso, os conteúdos de Percursos na Natureza e de Jogos Tradicionais durante as aulas de EF, sentindo-se os professores mais novos capazes de abordar conteúdos referentes às AFD. Foi identificado um perfil de competências dos professores associado à promoção do convívio, da diversão e da recreação, passando-se o contrário quanto às competências de promoção do conhecimento de modalidades desportivas e desenvolvimento físico dos alunos (Mira, 1999). Dentro desta lógica, os professores sentem-se mais competentes para avaliar o interesse, a cooperação e a participação, passando o seu grau de competência a ser baixo para avaliar *o nível técnico, o nível de condição física e os conhecimentos desportivos dos alunos* (Mira, 1999:125).

Numa pesquisa desenvolvida na Bélgica, em 1997, Pierón (2000) investigou as características do professor *expert* na área de EF. A partir das respostas a um questionário por parte de 152 professores de EF do ensino secundário *expert* e principiantes, os autores concluíram que os professores associam a *expertise* em EF e a eficácia da intervenção pedagógica às características de domínio dos princípios metodológicos. Para além desta dimensão, refere-se o facto de desenvolver aulas com alunos activos (17.8%), conhecimentos técnicos desportivos (14.5%), capacidade de animação (13.3%) e conhecimentos relativos à psicologia da infância e da adolescência (13.2%). Por outro lado concluíram que as diferenças entre professores *expert* e principiantes, ao nível das respostas eram poucas, ainda que os segundos pareçam dar mais importância aos conhecimentos específicos de cada AFD. Relativamente à diferenciação ao nível do género, os homens atribuem maior importância à mestria de técnicas desportivas do que as mulheres.

Cloes et al. (2004), num estudo com 2525 professores de EF, também na Bélgica, centrado sobre as suas competências e o seu processo de desenvolvimento, obteve resultados que lhe permitiram concluir que a competência mais valorizada de todas era ser capaz de gerir o grupo, sendo o factor considerado como determinante para a aquisição de competências relacionais a experiência profissional. Para os autores a formação de professores necessita de ser entendida como um processo complexo. No entanto, são os professores mais novos que identificam mais positivamente a sua formação inicial na preparação para a profissão.

Para Garrady et al. (2002), o desenvolvimento do conhecimento relativo à gestão da classe em EF no 1º CEB, é um processo influenciado por dimensões pessoais e de contexto da acção, com os professores a valorizarem mais o conhecimento proveniente da sua prática profissional.

Darido (2001:69 - 70), sobre a realidade brasileira e com base numa experiência que decorreu durante dois anos na *escola do ensino fundamental*, concluiu que as professoras da classe, em função das suas experiências anteriores e formação inicial, *parecem não garantir qualidade de ensino* face às formas recreativas como encaram a área de EF. Os professores especialistas, bem como os professores da classe, justificam a importância e o papel da EF através de chavões, não conhecendo nem referindo nas suas entrevistas os novos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Darido, 2001:70). No quadro justificativo da situação, a autora remete para a formação inicial dos professores, bem como para a importância das experiências proporcionadas pelos professores de EF ao longo da escolaridade nas suas aulas. Nesta linha, Darido salienta que um dos traços que interferem decisivamente nas concepções e práticas das professoras é a natureza das suas experiências anteriores, vividas durante a sua escolaridade nos vários níveis. Para a autora a formação em EF no Magistério ou em cursos superiores não tem aprofundado as questões da EF, não sendo portanto suficiente para modificar o que as professoras trazem das suas práticas anteriores nas aulas de EF, enquanto alunas. Esta perspectiva vem na linha de Lawson (1993), relativamente aos professores de EF, em que o autor evidenciava que a principal fonte de conhecimento dos professores decorria das suas experiências efectivamente vividas nos anos escolares e na realidade de trabalho. É neste contexto que se justifica reafirmar que a visão de uma EF centrada na mera apropriação de movimentos e habilidades desportivas carece de outros desenvolvimentos. É assim que, para Tinning (2004), a perspectiva de Saúde e EF é mais do que AFD. Esta nova perspectiva, centrada na Saúde e EF, espera que os alunos ganhem competências relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal, a educação para a saúde em acréscimo da actividade física e do movimento (Tinning, 2004).

O conhecimento profissional dos professores está associado à forma como, nas escolas, se centra em comunidades de prática e de conteúdo (Banks et al., 2005). O que acontece demasiadas vezes é que nas escolas do 1º CEB a área de EF não faz parte das preocupações práticas dos seus professores, logo não sendo necessário aprofundar conhecimento de conteúdos ou competências de intervenção pedagógica.

2.7. Professores do 1º CEB e a abordagem da área de EF – dificuldades e problemas

Já em 1986, na análise daquilo que seria a profissão de professor do ensino primário, Nóvoa defendia um consenso sobre a formação de nível superior num contacto mais estreito com as teorias e as disciplinas científicas; um grau de autonomia cada vez maior na organização do trabalho escolar, na escolha dos instrumentos pedagógicos e selecção dos materiais didácticos, menor sujeição a regulamentação administrativa, na perspectiva burocrática e o assumir-se cada vez menos *funcionarizada* e cada vez mais interveniente e criativa, a nível social, pedagógico e científico. Estes postulados colocam-nos numa possibilidade de desenvolvimento profissional do professor do 1º CEB que corta com as estruturas mentais de dependência burocrática – do director da escola, do delegado escolar do ministério –, relevando um papel de decisor curricular essencial para o dinamismo e qualificação da escola do 1º CEB. Esta perspectiva menos centrada no ritual do cumprimento *funcional* das oportunidades de aprendizagem das crianças, não pode nem deve hipotecar o essencial de uma cultura profissional centrada na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Mas importa aqui reflectir sobre a necessidade de o professor se realizar através do conhecimento que matiza a sua profissão e lhe confere saberes e competências que, de forma progressiva, ao longo da sua carreira profissional, lhe possibilitem tornar-se cada vez mais capaz de intervenções qualificadas em diferentes contextos da função docente.

As dificuldades e problemas dos professores do 1º CEB perante o desenvolvimento curricular da EF na escola do 1º CEB, não são de hoje nem unicamente em Portugal. Como temos vindo a referir, a complexidade do problema, se não se resume ao estatuto desta área curricular na escola, também não se define exclusivamente pelos seus programas oficiais. Por questões históricas e sociais, atentemos no que Wilson (1974) descrevia relativamente à realidade da EF na então Checoslováquia¹⁷, e aos factores problematizantes na sua relação com o papel nuclear dos professores do 1º CEB, à época, para o seu desenvolvimento num país conhecido mundialmente pelo apoio ao Desporto.

Como uma das autarquias locais em Portugal, pioneiras na intervenção na área de EF, a Câmara Municipal de Oeiras iniciou em 1989 o Programa de Apoio à EF no Ensino Primário. Até 1990 tinham-se envolvido no programa 50% das escolas, 17% dos professores e 20% dos alunos (Constantino, 1990). A análise a partir das práticas de desenvolvimento do apoio à EF no concelho de Oeiras permitiu identificar na

¹⁷ *“O ensino da educação física nas escolas primárias põe vários problemas. Desde longe que se considerou a ausência de ginásios como o principal problema. Com efeito, 37% das escolas primárias não possuem salas próprias para a prática da educação física; trata-se sobretudo de escolas no campo, onde há relativamente poucos alunos. Uma análise profunda da situação demonstrou, todavia, que na realidade o problema dominante é a nível dos professores. A maior parte dos professores das escolas primárias – 99% – são mulheres. A sua maneira de praticar a educação física é influenciada pelas condições objectivas: o estado e o nível das instalações de educação física, o número de alunos numa classe, as dificuldades da matéria de ensino determinadas pelos programas. Mais importantes são, todavia, as condições preliminares e subjectivas dos professores para a realização dos fins e das tarefas da instrução da educação física. É preciso constatar que, infelizmente, nenhum professor possui um conhecimento positivo de educação física, o que é devido, muitas vezes, à sua maneira de viver e à idade (Wilson, 1974:11).*

relação da EF na escola do 1º CEB, *o problema do corpo docente, o problema das instalações e o problema das concepções da actividade motora na Escola Primária* (Constantino, 1990:12).

Fernandes et al. (1994:37), num estudo junto de 136 professores do ensino oficial, particular e cooperativo, a leccionar os novos programas de ensino no 4º ano, no ano lectivo de 1992/1993, concluíram que *a maioria dos professores experimentadores considera que é apenas na área de Expressão e Educação Físico Motora que frequentemente não tem possibilidades de implementar algumas actividades por não dispor de material didáctico suficiente e adequado.*

Ainda para estes professores, o programa de EF em experiência é dos que mais contribui para o sucesso educativo (89% *bastante/muito*). De forma mais criteriosa, Fernandes et. al. (1984) assinalam o facto dos professores entenderem que *de maneira geral, os blocos/temas das diversas áreas disciplinares estão desenvolvidos de forma a orientar a prática pedagógica (segundo a maioria) excepção feita às áreas de EEFM (Patinagem e Actividades Rítmicas e Expressivas) e Expressão e Educação Musical (instrumentos, expressão e criação musical e representação de som).* Decorrente de informação qualitativa, foi possível identificar que *quando o tempo falta ... alguns professores distribuem o tempo em detrimento das áreas das Expressões* (Fernandes, 1994:53).

Num estudo realizado no concelho de Vagos, Branco (1994) caracterizou as 29 escolas do 1º CEB em que estudavam 1400 alunos do 1º CEB e 90 lugares de docentes. Quanto à caracterização das escolas, salientou-se a de maior dimensão na sede de concelho, com 6 salas e 190 alunos. Na sua grande maioria – 82% - as escolas têm até 3 salas, 76 % têm até 3 professores e 3 turmas, e cerca de 52 % têm menos de 40 alunos. De todas, apenas 27.5% funcionam num regime normal, com as restantes a funcionar no regime duplo. Quanto à tipologia, 92% das escolas são do tipo Plano Centenário e apenas 8 % fruto de projectos municipais. De acordo com Branco (1994), nenhuma das escolas do 1º CEB referenciada no seu estudo possui instalações desportivas, cobertas ou descobertas, com um mínimo de especificidade e qualidade. Apenas 17 % das escolas estão apetrechadas com estruturas lúdicas (parques infantis), de concepção clássica. No entanto, 83 % afirmam possuir algum equipamento ligeiro (bolas, arcos, cordas), numa média de 4 unidades por escola. Em 17% das escolas não existia absolutamente nenhum material. Ainda relativamente aos recursos materiais, 80% das escolas tinham recreio com área suficiente e piso adequado à prática de AFD e 50% possuíam pátios cobertos. Em 17% existiam salas de aula não utilizadas na actividade lectiva normal. Para 10% das escolas existiam instalações desportivas descobertas na sua proximidade.

A partir desta realidade, 97.5% dos professores do 1º CEB entendem que a EF deve ter lugar no espaço da escola, onde deveriam ser criadas condições. Para 2.5% deveriam ter lugar em instalações adequadas fora da escola. Quanto à tipologia de instalações, 53% dos professores considera como necessárias instalações cobertas e descobertas, enquanto 32.5% referem apenas instalações cobertas e 12 % apenas instalações descobertas. Numa abordagem mais específica do tipo de instalações necessárias para a abordagem da EF quanto a espaços cobertos, os professores destacam *sala adequada* (34.3%),

seguida de *espaço coberto* (32.9%), *pavilhão* (19.4%) e *ginásio* (13.4%). Relativamente aos espaços descobertos, referem *espaço exterior cimentado* (53.7%), *espaço de ar livre com condições* (26.8%), *recreio adaptado* (12.2%) e *campo exterior com condições* (7.3%). Quanto a espaços específicos, destacam *piscina* (45%), *parque infantil* (18.2%), *caixa de areia* (18.2%) e *balneários* (18.2%). Em função destes resultados, Branco (1994) destaca o equilíbrio e bom senso revelado pelos professores do 1º CEB, focando as suas necessidades em infra-estruturas de utilização polivalente e de acordo com a natureza da abordagem da EF neste nível de escolaridade. Quanto aos requisitos das instalações, para 33.8% dos professores o piso é o mais importante, seguido da presença de equipamentos (26.2%), da segurança (18.5%), das marcações (13.8%) e da vedação (7.7%). Relativamente a equipamento ligeiro móvel, destacam-se as bolas (30%), os arcos (25.2%) e as cordas (15.5%), enquanto que no equipamento pesado gímico, referem como principais os colchões (58.5%), os espaldares (16.9%), os trampolins (10.8%) e os bancos (7.8%). As balizas (47.7%), as tabelas (46.3%) e as redes (6%) destacam-se no equipamento pesado desportivo. Para Branco (1994), os professores revelam coerência na identificação das instalações e equipamentos necessários à abordagem da EF nas escolas do 1º CEB.

A regularidade da prática da EF revela que apenas 18% dos professores afirmam realizar duas aulas de EF por semana, contra os restantes 82%. Esta periodicidade variou entre nunca (5.7%), irregular (25%), uma vez por período (1.1%), uma vez por mês (17%), uma vez por semana (33%) e duas vezes por semana (18.2%). Em função das fortes limitações detectadas, Branco solicitou a identificação hierarquizada dos factores obstaculizantes da prática da EF. Neste campo, e numa escala de 1a 7, destacaram-se a *inexistência de espaços adequados para a EF* (5.93), a *carência de formação de professores* (5.23), a *existência de disciplinas mais importantes que a EF, como tal retira tempo às aprendizagens cognitivas* (4.06), a *pressão das famílias que consideram esta área dispensável* (3.51), a *comodidade e pouco interesse por parte do professor* (3.03), e o *pouco interesse dos alunos* (1.51). De acordo com estes resultados, Branco salienta a valorização, por parte dos professores, das componentes materiais (espaços e equipamentos desportivos) e da formação de professores.

No âmbito da responsabilização de leccionação da área de EF na escola do 1º CEB, os professores valorizaram a opção *um professor do 1º CEB com apoio de um Professor de EF* (3.09), seguida de *um professor de EF* (2.82), *um professor do 1º CEB, em rotatividade, nas turmas da escola* (2.12) e finalmente *o professor do 1º CEB dando aulas à sua turma* (1.95). Branco salienta aqui o facto de serem os professores mais velhos que optam pelo professor especializado, enquanto os restantes valorizam mais uma intervenção conjunta a partir do apoio, formação e acompanhamento do professor do 1º CEB.

Num estudo desenvolvido em 1994-95 com a finalidade de conhecer a realidade da EF nas escolas pré-primárias e primárias do concelho de Alcobaça, Guedelha (2000), através do *contacto directo com as escolas* e a *aplicação de um questionário aos professores e/ou directores escolares*, envolvendo um total de 42 instituições pré-escolares (30 públicos e 12 particulares – 77 educadoras) e 72 escolas do 1º CEB (187

professores), tomou como indicadores de avaliação do trabalho em cada escola *as instalações, os equipamentos, os praticantes (alunos), os conteúdos programáticos*. Centremos a nossa atenção nos dados referentes à escola do 1º CEB. Assim, em 66% das escolas (44), os professores afirmaram existir EF, tendo 34% (25) afirmado o contrário. Para estes 25 professores, as razões apontadas para a sua inexistência são: falta de instalações (22 professores), falta de material (21), falta de recursos humanos (19) e reconhecimento de ausência de habilitações adequadas (8). Em 92% das escolas com EF é o professor do 1º CEB que lecciona esta área. Embora da responsabilidade do professor do 1º CEB, em 3 escolas existe apoio periódico por um licenciado em EF e noutra a sua responsabilidade é de um professor especializado em EF. Quanto à regularidade das aulas, nas 47 escolas com EF, em 56% (27 escolas) existe EF uma vez por semana, em 13% (6 escolas) duas vezes, e em 31% (15 escolas) não tem carácter regular. A duração da actividade tem na maior parte dos casos 50 minutos de duração. Sobre os conteúdos programáticos, Guedelha (2000) constatou que se distribuía da seguinte forma: Jogos (48%), Perícias e Manipulações (30%), Deslocamentos e Equilíbrios (28%), Percursos na Natureza (26%), Ginástica (26%), Actividades Rítmicas e Expressivas (16%) e Outros (3%). Quanto às instalações, a autora refere que são identificados os espaços de recreio e o alpendre da escola como locais de prática da EF, sendo poucas as escolas que utilizam instalações específicas de clubes e associações desportivas locais. Em termos de opinião sobre a EF na escola do 1º CEB, em 65 escolas os seus professores consideram-na como uma área muito importante, essencial e/ou fundamental, mesmo para aqueles professores que não a leccionam.

No contexto da relação entre as práticas do ensino da EF e os professores do 1º CEB, Rocha (1998) evidencia como uma das suas principais conclusões que um número relativamente reduzido de professores (20%) teve durante a sua juventude, uma experiência positiva regular e orientada de AFD, o que influenciou as suas expectativas sobre AFD e a sua prática na vida adulta. São estes professores que melhor conhecem o carácter específico da EF, identificam as suas finalidades e conteúdos, dominam a sua intervenção pedagógica e intervêm com regularidade, desenvolvendo a generalidades dos blocos programáticos. Para Rocha esta questão evidencia que as vivências práticas e regulares de AFD durante a infância e a adolescência contribuem para a construção de expectativas positivas acerca da EF na escola do 1º CEB. Nesse sentido, elas fundamentam-se numa representação valorizadora da EF como área do currículo, com objectivos, efeitos específicos e papéis próprios, no quadro do desenvolvimento global do aluno. Para além destas questões estes professores proporcionam condições de aprendizagem, prática da globalidade dos blocos programáticos e regularidade na sua abordagem na escola. Em sentido contrário, os professores que tiveram AFD de forma irregular durante a infância e a adolescência (35%) não atribuem carácter específico à EF, identificando apenas finalidades educativas globais a esta área do currículo. O programa de EF, suas finalidades, conteúdos e formas de intervenção específica, são desconhecidos para a maior parte destes professores. Assumem a EF como actividade curricularmente complementar, que pode ajudar ao bem-estar dos alunos e para o seu desenvolvimento global. Em termos da sua prática, não planificam, não organizam,

não desenvolvem aulas de EF. Os professores que nunca tiveram ou que desvalorizaram as práticas de AFD (45%) durante a infância e adolescência, não reconhecem carácter específico à EF, desconhecendo as suas finalidades, objectivos e efeitos, não realizando actividades com ela relacionadas. Perspectivam esta área como de actividade ocasional e de estatuto inferior relativamente às outras.

Na análise que Feio (1981) faz acerca dos programas à época em vigor na EF no ensino primário, destacam-se os seguintes objectivos gerais: *o domínio do corpo, a organização espaço-temporal do movimento, o desenvolvimento perceptivo-motor e a integração sócio-motora*, expressos nas normas oficiais de 1978/79 e 79/80, considerando que é nítida, senão abusiva, a influência da chamada corrente da psicomotricidade, na mente dos autores do programa (op cit:1981). Ainda na análise da situação da EF no ensino primário, Feio (op cit:274) considera que *os objectivos programáticos denunciam uma intenção louvável, [mas] a prática encarrega-se de os diluir* numa descrença sobre a realidade da prática da EF, acrescentando mesmo que, perante as críticas de ineficácia da EF, é frequente os encarregados de educação mais esclarecidos procurarem *fora da escola, em clubes e outras organizações, aquilo que a escola não consegue dar aos seus filhos* (op cit:274).

Figueiredo (1996) dá ênfase à falta de iniciativa autónoma demonstrada pelas escolas do 1º Ciclo na resolução de problemas inerentes à falta de condições para a abordagem desta área do currículo. No estudo realizado na Área Educativa de Viseu, Figueiredo (1996) refere que 99% dos professores do 1º CEB assumem a área de EF como muito importante para o desenvolvimento global da criança, sendo 8% os que lhe atribuem valor curricular relevante. Estes dados revelam-se curiosos, quando os mesmos professores, quase na sua totalidade – 98 % - consideram que a EF deve ser abordada semanalmente de forma sistemática, existindo 51 % dos professores que defendem a sua substituição na leccionação da EF. Apenas 8 % dos professores defende que o ensino da EF deve ser da sua responsabilidade, enquanto 41 % se identificam com um regime coadjuvante nesta área. No entanto Figueiredo (1996) constatou, junto dos alunos do 1º CEB com prática de EF nas suas escolas, que a variável mais relevante foi sem dúvida a frequência com que a EF foi abordada. Para os alunos esta variável (quantidade/frequência) é bem mais importante do que a responsabilidade docente pela sua abordagem. No entanto, esta premissa coloca-nos a questão da análise realizada a partir das práticas tuteladas por diversas autarquias da região de Setúbal, que levam Mendes (1992:28) a salientar que *é por isso que não convém confundir a verdadeira integração da EF no 1º CEB com a criação de condições que permitam a um número relativamente restrito de alunos o acesso a um pouco mais de actividade desportiva*.

Moreira (2000), num estudo centrado sobre a efectiva implementação da EF no 1º CEB, realizado junto de docentes da Coordenação da Área Educativa do Tâmega, a partir de informação recolhida através de 204 questionários respondidos por professores do 1º CEB, constatou que uma percentagem considerável dos docentes inquiridos não desenvolvia, de uma forma regular e sistemática, actividades no âmbito da área de EF. Para esse facto eram apresentadas razões como a ausência de material e de infra-estruturas, bem

como a sua deficiente formação na área. Com base em entrevistas realizadas junto de 16 professores do 1º CEB, Moreira (2000) pôde concluir que a realização das actividades no âmbito da EF no 1º CEB decorre das opções educativas dos professores. Também salienta que a valorização atribuída pelos professores às áreas ditas académicas é maior do que a atribuída à área dita das Expressões. Neste estudo, ao contrário de outros (Figueiredo, 1996; Neves, 1997; Rocha, 1998), há ainda uma considerável percentagem de docentes que afirma desvalorizar a área de EF. Também conclui o autor (como Rocha, 1998) que a experiência pessoal dos docentes na área influencia a sua prática lectiva, considerando todos os docentes *insuficiente e muito teórica* a formação inicial na área de EF. A frequência de acções de formação contínua de carácter teórico-prático parece favorecer e motivar os docentes para a valorização e implementação da área de EF. Parece ser a frequência dessas acções que permite a aquisição de formação com informações mais específicas e essenciais, principalmente em dimensões associadas à consecução dos objectivos, à rentabilização dos espaços e dos materiais. A totalidade dos docentes que frequentaram acções de formação contínua sobre a área de EF manifestou o desejo de frequentar outras. Deste modo, Moreira (2000) considera que a formação é um factor essencial à mudança de atitudes e da prática lectiva no que concerne à realização de actividades de uma forma sistemática e contínua na área de EF. No mesmo estudo, e com base em análise documental de planos de estudo e programas de disciplinas de seis instituições de formação inicial na área de EF para o 1º CEB, Moreira considera que a formação inicial é manifestamente insuficiente no que respeita à área em análise, já que todos os planos de estudo valorizam as áreas ditas académicas (Língua Materna, Matemática e Meio Físico e Social), que a generalidade dos planos de estudo parecem sublinhar a especificidade da EF em relação às restantes áreas de Expressões, atribuindo-lhe, por isso, uma maior carga horária, que no âmbito da EF os conhecimentos transmitidos (sejam conteúdos científicos ou pedagógicos) são abordados de uma forma superficial e irregular nos planos de estudo analisados.

Lopes (2002), no estudo desenvolvido no concelho da Amadora, realça que a EF surge destacada como a área de preferência dos alunos. Os alunos do sexo masculino valorizam mais a EF do que os do sexo feminino, surgindo a Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Musical como as áreas de menor preferência dos alunos. Para 51.8% dos alunos, as aulas de EF contribuem para o desenvolvimento da saúde, surgindo, num segundo plano, as aprendizagens de habilidades e o aperfeiçoamento de exercícios. A dança e a patinagem são as menos realizadas. Os jogos, a corrida e a ginástica são as actividades mais realizadas nas aulas de EF, segundo os alunos. A Patinagem e os Jogos são as actividades preferidas dos alunos, em oposição à dança, saltar, com arcos, com cordas e correr que menos apreciam. Para explicar o sentimento positivo acerca da EF, os alunos salientam o facto de jogarem com os colegas e de gostarem da forma como o professor ensina. No outro pólo, para explicar o sentimento negativo acerca da EF, são referidos os factos de não gostarem de esforços físicos e das instalações onde ocorrem as aulas de EF. Mais de metade dos professores inquiridos por Lopes (2002) refere ter conhecimento sobre o programa de EF. Sobre as finalidades educativas identificadas para a EF, os dados

são esclarecedores. Para 60.9% dos professores, a sua importância relaciona-se com o facto de proporcionar momentos de descontração e divertimento. Os benefícios associados ao desenvolvimento da saúde são identificados por 59.8% dos professores. É extremamente significativo que apenas 3.4% dos professores considere que devem ser eles os responsáveis pedagógicos da área de EF, com uma grande maioria a considerar que a EF devia ser leccionada por um professor especialista. As razões apresentadas são o facto de no concelho existir um monitor/professor a leccionar semanalmente EF e também a falta de condições equipamentos e materiais. Os professores que leccionam a área de EF fazem-no, na sua maioria, uma vez por semana e 60.1% lecciona a área há um período de tempo compreendido entre 1 e 5 anos. Apesar de tudo, os professores consideram que a EF, em termos de estatuto curricular, não é nem mais nem menos que as demais áreas do currículo.

No âmbito das suas crenças relacionadas com a EF, os professores raramente expressam uma alta radicalização, expressando-se sempre pela positiva com base em enunciados largamente partilhados pelo conjunto do grupo profissional que integram (Sousa, 1996). Para acentuar a forma como os professores do 1º CEB não extremam posições quanto às suas crenças Sousa (1996:197) salienta que *o mundo das crenças educativas dos professores do 1º ciclo não se enquadra genericamente numa radicalização positiva ou negativa*. Para Sousa, as crenças dos professores do 1º CEB não podem ser dissociadas da sua formação inicial e contínua, avançando com a questão de também se estruturarem e definirem a partir do contacto com a inserção profissional. De acordo com os professores do 1º CEB envolvidos no estudo de Sousa (1996), o sucesso de um aluno em EF é explicado maioritariamente por factores associados à relação educativa e por factores associados às características dos alunos. Para os alunos do 1º CEB, a importância da EF depende acima de tudo da natureza do envolvimento pessoal dos professores, mas também da relação educativa, das condições locais da situação educativa e da relação/clima (Sousa, 1996). Em linha com estes dados para os alunos a sua motivação para a EF está dependente das características do professor e estas da sua sensibilidade e formação específica na área. Sousa (1996), conclui que as dificuldades na condução das aulas de EF são facilmente transferíveis para a consecução de objectivos de aprendizagem e para a promoção da participação dos alunos. Acerca da regularidade da prática da EF a generalidade dos professores não disponibiliza mais do que 1 hora semanal para a EF (4ª feira à tarde) (Sousa, 1996).

Os diferentes grupos de professores (experimental, intermédio e de controlo) apresentam uma estrutura idêntica para a organização e gestão da aula de EF e na operacionalização dos elementos didácticos (objectivos, conteúdos, actividades, recursos, avaliação) Sousa (1996). As razões para estes resultados, poderão estar, de acordo com o autor, nas dificuldades que os professores sentem relativamente aos conteúdos específicos da EF. Face à ausência quase generalizada de experiências significativas em AFD, por parte dos professores, Sousa (1996) acredita que o impacto da formação contínua não será muito grande, perspectivando antes uma intervenção pela formação inicial e valorização curricular da EF. Face aos resultados obtidos no seu estudo, Sousa (1996:207), conclui pela necessidade de orientar *a formação e o*

acompanhamento dos professores no sentido da gestão didáctica da classe, com incidência fundamental nos problemas da instrução e da organização. Para o autor continuar a apostar exclusivamente nas questões de conteúdo da EF pode ser contraproducente face ao momento de desenvolvimento profissional dos professores que considera pouco propícios à aquisição de conhecimentos e à inovação das suas práticas.

Sousa (1996) fala mesmo de *provisoriidade didáctica* na área de EF, alicerçada no facto da generalidade dos professores não formalizarem objectivos, planificando informalmente, centrando-se na realização de actividades e relegando objectivos e conteúdos para plano secundário. Tal prática decorre do convencimento dos professores de que, na EF, qualquer coisa faz os alunos aderir com entusiasmo, não carecendo de grandes estruturas. É deste modo elucidativo que a própria percepção da satisfação pessoal dos professores esteja associada a indicadores como satisfação e participação do aluno e ritmo e vivacidade da aula. Sousa (1996:210) salienta que *à elevada satisfação profissional dos professores associa-se uma percepção igualmente elevada da satisfação dos alunos.* As dificuldades sentidas pelos professores nas aulas de EF dependem principalmente da indisciplina ou controlo dos alunos. Segundo Sousa (1996), a EF no 1º CEB precisa não só de operacionalizar o seu programa oficial, mas também de formação contínua dos seus professores no sentido da mudança das suas práticas de EF que a situem mais próximo do ludismo.

Num estudo de Bayo e Diniz (2004), envolvendo 1277 alunos do 4º ano de escolaridade, os resultados apontam no sentido de estes terem uma atitude positiva da EF, alicerçada nas ideias de que é bom *jogar com os amigos* e de *gostarem da forma como os professores ensinam (65.4%)*, o que não se pode desligar do facto de a EF poder ser uma área de desenvolvimento pessoal e social relevante em escalões etários específicos (Püshe e Markus, 2004), apesar de, na sua maioria, os alunos realizarem EF apenas uma vez por semana.

Os resultados de Trudeau et al. (2004) sugerem um impacto positivo entre a realização de EF na infância e a AFD enquanto adulto. No entanto, relaciona também a importância de outras formas de AFD na infância e sua importância na construção de um adulto activo ao longo da vida.

Em França, Solal (1999), através de um vasto estudo sobre o ensino da EF na escola primária entre 1789 e 1990 e baseado em análise documental histórica, social e jurídica, constata que em 1990:

la réalité d'un enseignement d'une réelle éducation physique, destinée réellement à des élèves des classes élémentaires, donnée réellement par les professeurs des écoles réellement formés à cet effet est malheureusement, de notre point de vue, très partielle et illusoire. Aussi notre conclusion sera-t-elle inhabituelle : elle se veut prospective sur l'avenir et non une synthèse du passé (op cit:319).

Em termos da EF, Behets (1990) referencia a organização e o controlo dos alunos como das maiores preocupações dos professores de EF em situação de estágio. Sobre o planeamento, Tinning (1992) argumenta que existe uma expectativa de que os professores-estagiários realizem os seus planeamentos de

uma certa forma, que não corresponde àquela como o fazem os professores, no seu quotidiano, com as mesmas preocupações profissionais.

Em estudos sucessivos, realizados por Wragg (1993), junto de professores do 1º CEB, em Inglaterra, foram estes questionados acerca da sua percepção de competência, relativamente a conhecimento e skills, sobre 10 áreas desse nível de ensino, conforme se pode analisar no quadro 1:

Quadro 1 - Percepção de competências (Wragg, 1993)

1989	1991
Inglês (81)	Inglês (77)
Matemática (68)	Matemática (62)
História (54)	Ciência (41)
Geografia (48)	Arte (40)
Arte (48)	História (38)
Educação Física (47)	Educação Física (37)
Educação Religiosa (45)	Geografia (36)
Ciência (34)	Educação Religiosa (33)
Música (27)	Música (23)
Tecnologia (14)	Tecnologia (14)

Se notamos uma manutenção de percepção de competência estável de 1989 para 1991, relativamente à EF, parece essa percepção ter descido no *score*, como acontece com quase todas as áreas. Estarão os professores a diminuir as suas competências, ou antes a ter uma percepção menos positiva, em função das mudanças, das reformas, das alterações curriculares, que possam ser portadoras de insegurança pessoal e profissional?

Wilkins et al. (2003), num estudo realizado nos Estados Unidos, questionando 547 responsáveis de escolas elementares da Virgínia acerca do tempo dispendido nas suas escolas nas áreas de Arte, Música e Educação Física, com aulas destas áreas da responsabilidade de professores especialistas, concluem que as escolas, face à pressão política e social no sentido da obtenção de melhores resultados por parte dos alunos, reduzem o tempo dispendido em algumas áreas curriculares, principalmente nas áreas de Arte, Música e EF. A referência à existência destas áreas distribuía-se da seguinte forma: Música (97,4%), EF (95,8%) e Arte (80,5%). Assim, os investigadores indagaram acerca da relação entre o tempo dispendido nestas áreas e o sucesso dos alunos nos testes nacionais. Segundo estes, não há razões para crer que, definindo um menor número de horas nestas áreas, aumenta o sucesso da escola nos testes nacionais, facto evidenciado através de uma nula relação estatística. Pelo contrário, foi possível identificar que as escolas onde os alunos tinham Arte, Música e EF da responsabilidade de um professor especialista, obtinham

melhores resultados nos referidos testes. Em conclusão, a melhoria dos resultados em áreas curriculares de avaliação nacional (Matemática, Ciências, Inglês e História) não passa pela redução do tempo curricular de outras áreas como a Arte, a Música ou a EF.

Mais recentemente, resultados semelhantes vieram corroborar esta perspectiva, reafirmando que não existem desvantagens entre as escolas afectarem um tempo relativamente elevado à EF e o nível de aprendizagem obtido pelos alunos nas áreas curriculares tradicionalmente mais consideradas (Dolman et al. 2006).

No âmbito do estudo das escolhas curriculares de professores generalistas da escola elementar, Faucette et al (1990) identificam os *Jogos* (58.7%) como a actividade mais frequente. As aulas destes professores concedem poucas oportunidades para envolver os alunos em actividades de melhoria da sua aptidão física (Faucette et al., 1990). De acordo com o estudo, os professores seleccionam actividades em que os alunos estão demasiado tempo em situação de espera para realizar a tarefa motora. Demasiadas vezes os professores escolhem *jogo livre* como actividade, detectando a investigação que os alunos raramente se envolvem activamente nas aulas.

Metzler (1990) preocupa-se com a reduzida atenção dada aos professores generalistas que são responsáveis pela EF nas suas turmas e defende vários cenários de supervisão do seu trabalho no sentido do aperfeiçoamento das suas competências na área, com base no trabalho conjunto com professores especialistas de EF.

Cundiff (1990) identificou também que os professores generalistas referem outras responsabilidades no ensino e uma percepção de falta de competência na área de EF como factores inibidores para a sua intervenção na EF.

Num estudo experimental Sallis et al. (1997) desenvolveram, em sete escolas e durante dois anos um programa de EF que evidenciou a necessidade de programas estruturados e desenvolvidos de forma consistente para existirem benefícios para a saúde das crianças, bem como o facto dos professores especialistas, nas dimensões associadas à condição física e optimização da gestão do tempo de actividade, obterem melhores resultados do que os professores da classe.

Ainda numa linha similar, um estudo centrado sobre a natureza da intervenção em EF quanto ao tipo de professor e contexto da actividade, em função do impacto do programa CATCH (Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health) (McKenzie et al., 2001) constata uma intervenção mais eficaz, tanto pelos professores especialistas em EF, como pelos professores generalistas. As diferenças centraram-se no facto dos professores especialistas proporcionarem mais tempo de actividade motora na aula do que os professores generalistas. Na análise global de resultados, McKenzie et al. salientam a importância do sucesso de qualquer programa de construção curricular sistemática da EF nas escolas ser influenciado pela formação dos professores e pelas condições das características locais das escolas onde ela é realizada. Reforçando esta ideia, Anderson (1994), na identificação de seis escolas primárias que melhor desenvolvem

o currículo de EF, verificou que lhe estavam associadas políticas de apoio a diferentes níveis da administração educativa.

Faucette et al. (2002), num trabalho sobre o impacto de um programa de formação – SPARK¹⁸ – junto de professores, evidenciou no primeiro ano que apesar das preocupações apresentadas pelos professores sobre os esquemas e gestão de equipamentos, os resultados indicam que o programa ajudou no aumento da auto-confiança quando abordavam a EF. As características flexíveis, sistemáticas e centradas no desenvolvimento profissional dos professores, permitiu absorver as resistências e aumentar os níveis de confiança para aplicar competências que suportem um programa real de EF. O programa constituiu-se como um espaço centrado na mudança de crenças e comportamentos dos professores, alargando também as suas interacções com os pais, a família, outros actores e outras actividades pelos alunos fora da escola. Trata-se de desenvolver um clima de aprendizagem centrado num certo consenso entre vários participantes, rentabilizando as interacções entre múltiplas organizações.

Num estudo comparativo entre professores de EF e professores generalistas, centrado no comportamento em aulas de EF na *elementary school* na Bélgica, Behets (1995) refere que vários comportamentos de ensino apresentaram diferenças significativas: enquanto os professores generalistas passam grande parte do tempo em observação silenciosa (70%), os especialistas passam grande parte desse tempo a fornecer *feedbacks* pedagógicos, instruções e informações acerca das actividades, ao mesmo tempo que emitem mais *feedbacks* positivos aos alunos. Uma diferença importante refere-se ao posicionamento no espaço da aula de EF, em que os professores generalistas passam bastante tempo imóveis e afastados dos alunos, enquanto os especialistas falam mais com os alunos e emitem *feedbacks* sobre a actividade proposta.

Klein & San José (1998), na análise das representações sociais junto de professores primários em França, identificaram no seu discurso três temas fortes: a sua interpretação do currículo formal, as concepções pessoais e os conteúdos a ensinar em EF. Assinalaram diferenças na construção curricular, em função do contexto social das escolas (mais ou menos desfavorecido) que influenciam as decisões dos professores na selecção de objectivos e conteúdos da EF. Os autores concluem que o seu estudo permite evidenciar que não existe uma EF universal, como é entendida nos textos oficiais.

Na exploração das crenças e comportamentos dos professores especialistas e não especialistas em EF na *elementary school* Farrell et al. (2004) consideram que o seu estudo é importante pelas implicações que teve para os programas de EF desenvolvidos nestas escolas. Perante os resultados obtidos, Farrel et al.

¹⁸ The SPARK (Sports, Play and Active Recreation for Kids) Programs began studying elementary physical education in 1989, and today, the name SPARK represents a collection of exemplary, research-based physical activity/nutrition programs. The original SPARK study was initially supported by the Heart, Lung and Blood Institute of the National Institutes of Health. (<http://www.sparkpe.org/programElementaryPE.jsp>) acedido em 29.6.2006.

(2004) fazem ressaltar que apesar dos professores manifestarem a compreensão acerca da importância da EF, globalmente não tiveram comportamentos, coerentes com as suas crenças.

No estudo de Morgan e Bourke (2004), realizado na Austrália, os professores generalistas referem o tempo insuficiente como o maior impedimento para a abordagem do programa de EF. Ao longo do estudo os resultados apontaram no sentido de que aproximadamente 32% dos professores da classe abordam a EF mais de três vezes por semana, 54% uma vez e 14% não o fazem numa base regular. Para cerca de 76% dos professores a falta de tempo é a maior barreira para o ensino regular da EF, enquanto para 13% tal se deve à formação insuficiente, para 7% à falta de experiência pessoal e para 4% à falta de condições. Sobre a responsabilidade pedagógica da área, 91.5% dos professores apoiam a ideia de introduzir um professor especialista de EF. Importa aqui salientar que são os professores estagiários que mais se opõem à introdução de um professor especialista de EF, por considerarem que estão à vontade e que são eficazes no ensino da EF, que alguns são pessoalmente interessados na EF e gostam de a leccionar, e também que o envolvimento no 1º ciclo exige uma gestão holística e integral do seu currículo. Apesar disso, reconhecem a necessidade de um professor especialista de EF para as actividades de Ginástica e Natação (Morgan e Bourke, 2004).

DeCorby et al. (2005) desenvolveram uma investigação de natureza etnográfica, no Canadá, acerca da qualidade da EF em duas *elementary schools*, que se distinguiam pela diferença na responsabilidade pedagógica da área. Numa, da responsabilidade do professor generalista, e noutra, de um professor especialista. Numa escola, os professores generalistas afirmavam não possuir os conhecimentos necessários para intervir, reconhecendo-se que o ciclo de marginalização da EF era bem difícil de interromper. Noutra escola, um vasto programa ajustado à realidade era desenvolvido pelo professor especialista. Os autores consideram evidente que a crença no valor da EF, só por si, não é garantia da qualidade dos programas de EF e de que os alunos desenvolverão conhecimentos e aptidões nesta área. Para a qualidade dos programas de EF nas escolas reconhecem a importância de lideranças de programas de EF nas escolas, bem como a necessidade de os professores generalistas terem uma coordenação estratégica que melhore os seus conhecimentos e competências em EF.

Num estudo realizado na Coreia do Sul, com dados recolhidos através de observação participante, entrevistas informais e notas de campo, Kim e Taggart (2004) identificaram que as percepções dos professores de uma escola primária urbana sobre a EF, se centram no baixo estatuto do programa de EF, no desinteresse dos professores sobre os conteúdos da EF e na ausência de conhecimento pedagógico. Acrescentam ainda os autores que os professores possuem uma muito limitada visão das suas próprias responsabilidades na implementação da EF, o que parece justificar o silêncio mantido por estes, sobre as aulas de EF nas escolas primárias.

Em Portugal, vários estudos têm identificado a frequência e regularidade da prática da EF nas escolas do 1º CEB, a partir daquilo que referem os seus professores. Por tal constituir um barómetro

interessante relativamente às eventuais diferenças entre aquilo que os professores pensam e dizem e aquilo que nos contextos da sua prática pedagógica efectivamente realizam, é nosso entendimento que faz sentido sistematizar essa informação, salientando os 3 valores percentuais mais elevados em cada estudo:

Quadro 2 - Frequência e regularidade da prática da EF no 1º CEB – estudos portugueses

Estudos	Irregular	Quinzenal	Semanal	2 x semana	3 x semana
Branco (1994) 90 professores - Vagos	25%		33%	18.2%	
Figueiredo (1996) 669 professores - Viseu		18.09%	47.5%	13.3%	
Neves (1997) 47 professores - Aveiro - Águeda	14.9%		46.8%	31.9%	
Mira (1997) Região Autónoma dos Açores			20.3%	73%	1.2%
Alves Diniz et al. (1999) 188 professores - Lisboa			45.8%	34.5%	2.1%
Guedelha (2000) 187 professores - Alcobaça	31%		56%	13%	
Alves Diniz et al. (2001) 378 professores Região Autónoma dos Açores			10.5%	87.5%	1.7%
Guimarães (2002) 9220 professores - Nacional			66.8%	19.7%	0.5%

Torna-se evidente que na quase totalidade dos estudos (assinalados a verde), os professores referem que a sua abordagem da área de EF tem um carácter de frequência semanal. A excepção positiva é a dos estudos realizados na Região Autónoma dos Açores, concerteza condicionada pelo Programa de Apoio à EF no 1º CEB na Região Autónoma, já referido nesta análise.

Touchard (1993) refere que, em França 20%, dos alunos das escolas primárias fazem menos de duas horas semanais de EF, beneficiando mais do que esse valor cerca de 80% dos alunos. Uma minoria de 10% das turmas consagra mais de quatro horas por semana à EF.

No contexto do estudo da forma como os professores operacionalizam as actividades da Dança na escola primária australiana, McCormack (1995) identificou 10 factores influenciadores: o conhecimento/confiança do professor, área apropriada de ensino, os recursos, o entusiasmo do professor, o apoio do executivo da escola, o apoio do consultor regional, a formação em serviço, o risco de lesões, o tempo definido no programa e as bases dos alunos.

Podemos caracterizar que, em geral, os professores acreditam que a EF traz benefícios aos seus alunos a curto e longo prazo na sua saúde física mental e social, bem como nos futuros estilos de vida.

Gabbard (2000) enfatiza mesmo a ideia de que a qualidade de um programa de EF no 1º CEB é fundamental para bons níveis de aptidão física e saúde individuais ao longo da vida.

As atitudes positivas sobre a EF são em geral mais dos professores do sexo masculino do que feminino, ao mesmo tempo que referem que o impacto da formação de professores generalistas na área de EF tem algum sucesso no desenvolvimento de atitudes acerca do seu ensino (Morgan e Bourke, 2004). Em termos de hierarquização das áreas do currículo, a EF surge em 4º lugar, atrás do Inglês, da Matemática e da HISE, em termos de importância para os professores. Também aqui os professores do sexo masculino, relativamente às professoras, valorizam mais a EF no currículo.

Com preocupações nas questões da formação, Hardman (2004) considera importante realizar acções envolvendo o professor generalista e o professor coordenador de EF, portador de maior conhecimento específico e experiência, para intervir como apoio e orientação, junto daqueles, principalmente nas dimensões pedagógicas e didácticas da área de EF.

Na problematização da colaboração entre professores da classe e profissionais das AFD vinculados aos municípios no contexto da realidade francesa, Garnier (2002) relembra que desde 1880 os professores são responsáveis pela totalidade das áreas do currículo. Para Garnier (op. cit), a colaboração, em forma de *associação educativa*, coloca questões vinculadas à definição da EF, organização do currículo, políticas de descentralização e profissionalização dos agentes. No contexto francês Garnier coloca a EF na escola primária, envolvida numa dinâmica de desenvolvimento desportivo liderado pelos municípios, com apoio dos seus técnicos desportivos.

Thompson (1996) e Kerr e Rodgers (1981) referem um grande apoio dos professores generalistas perante a possibilidade de introdução de um professor especialista em EF na escola primária.

A mediação crescente das AFD através da cobertura da comunicação social ao Desporto de Alta Competição, com toda a sua excelência de execução técnica, transfere e reforça uma percepção distorcida de toda e qualquer prática de AFD. A forma totalitária como os *media* apresentam as diferenciadas AFD a nível de excelência técnico-táctica, conduz, quanto a nós, a uma visão de actividade exclusiva para os mais hábeis, mais fortes ou mais aptos. Tal, para o professor do 1º CEB, confirma-lhe ou reforça-lhe a ideia da EF como espaço pedagógico da imitação da excelência técnica, sobre a qual sente não possuir conhecimento profissional, nem capacidade de demonstração. Nesta linha, e ao longo do tempo, têm os professores do 1º CEB sido confrontados com programas de apoio ao desenvolvimento da EF neste nível de escolaridade, eivados de equívocos conceptuais e razoabilidade pedagógica (ex: *programa escola mais desportiva*). Estes programas mais do que a reduzida sustentabilidade científico-pedagógica, foram inibidores da participação e envolvimento dos professores. De uma forma global, a história recente da EF na escola do 1º CEB está, quanto a nós, recheada de equívocos, onde o modelo de socialização desportiva (Crum, 1993) é por vezes a referência que, pela sua expressão pública e mediática, afasta os docentes deste nível de ensino de uma abordagem regular, sistemática e coerente do currículo da área de EF, contextualizada a cada escola. Mesmo ao nível dos programas de formação de professores, a dispersão de valores e crenças sobre a EF evidencia, por vezes como concepção dominante de EF, a identificação total com o desporto (Carreiro da

Costa, 1996), o que, do nosso ponto de vista, ajuda à precariedade e marginalidade da EF no contexto curricular do 1º CEB, pela percepção, por parte dos seus professores, da ideia de complexidade associada a valores de competição e selecção pouco ajustados aos objectivos pedagógicos da escola do 1º CEB.

Reflectindo, com base na realidade inglesa, Wright (2004) reforça que, para a preservação de valores, o professor do 1º CEB tem um papel crucial a desempenhar. Tal papel passa fundamentalmente pela promoção do prazer em EF, em sentido objectivo e subjectivo, junto dos seus alunos. Defende Wright que tal não está dependente do conteúdo do programa de EF, mas na qualidade das experiências práticas que são desenvolvidas, sendo para isso importante o clima de aprendizagem e a relação pedagógica. Como refere, as crianças necessitam de sentir segurança e participar em experiências positivas que lhes proporcionem a melhoria das suas competências motoras, ao mesmo tempo que gozam o prazer de participar nas actividades com os outros. Para Wright, o desafio da EF no 1º CEB é responder às necessidades de todas as crianças, incluindo naturalmente as menos aptas ou aquelas que gostam menos de competir.

Podemos assim dizer que a questão não se coloca só ao nível da aprendizagem de competências e habilidades motoras. Trata-se de reconhecer a forma como cada criança individualmente pode aprender e evoluir de forma continuada, o que coloca o professor da classe em favoráveis condições para promover o prazer nas aulas de EF nas suas dimensões objectivas e subjectivas. Deste ponto de vista, não deve ser preocupação principal a abordagem de muitos e diversos conteúdos, mas antes a natureza da qualidade e o tipo de experiências pessoais que cada criança recorda positivamente da EF.

Em coerência com a filosofia que defende para a EF no 1º CEB, Wright (2004) entende que a responsabilidade pedagógica da área de EF deve ser do professor da classe, que possui um conhecimento pessoal das crianças como crianças, com todas as suas necessidades e potencialidades. É ele que as conhece com base numa relação de proximidade em variados contextos da vida da escola.

Sobre a natureza deste problema do modelo de docência no 1º CEB, em 1987, Melo de Carvalho (1987:124) considerava que:

É para nós questão assente que cabe ao professor do ensino primário preencher as necessidades de formação dos seus alunos no campo da actividade motora. Mas esta atitude não se justifica por simples pragmatismo: é de facto uma questão doutrinária de base emergindo da própria pedagogia orientada para estas idades.

Em termos sintéticos: sabemos bem como as aquisições de carácter intelectual, afectivo e motor estão interligadas e se determinam reciprocamente. A presença de um único educador acompanhando a criança durante todos estes anos tem como significado garantir não só uma ligação afectiva «securizante» para a criança como também evitar o aparecimento de contradições no interior do processo formativo e daquele sistema de aquisições.

Sobre esta questão, Januário (2006) revê a sua posição pedagógica de princípio de defesa do modelo da monodocência no 1º CEB, para apostar naquilo que considera mais adequado, a constituição de equipas pedagógicas nas escolas do 1º CEB, na busca de *uma EF de qualidade e generalizada no 1º CEB*, sendo, de acordo com Januário, fundamental reinventar outro paradigma de modelo de docência no 1º CEB.

A complexidade dos problemas e dificuldades de abordagem da EF no 1º CEB ao nível do pensamento e acção dos seus professores, acentua-se quando em Portugal existem práticas voluntaristas e invasivas da administração local na EF do 1º CEB, ainda que muitas vezes *desculpabilizadas* pela ausência de políticas e iniciativas da responsabilidade do Ministério da Educação¹⁹. Seabra et al. (2004), num estudo exploratório para caracterizar qualitativamente a natureza do apoio de 7 autarquias locais da região de Aveiro à prática da EF no 1º CEB concluem pelo desenvolvimento de iniciativas de *invasão curricular* muitas vezes admitidas pelos próprios professores do 1º CEB e tolerada pelo Centro de Área Educativa. Foi também constatada alguma marginalidade da EF relativamente à própria escola do 1º CEB, ao professor da turma, ao programa oficial em vigor, e mesmo em função das necessidades de estimulação e desenvolvimento dos alunos. Tal foi mais evidente no campo disperso de concepções e finalidades educativos da acção na área de EF. Para muitos projectos analisados, parecem não existir diferenças entre a área de EF e as actividades de complemento curricular, não se distinguindo competências e finalidades educativas.

Na descrição centrada sobre o *Plano de apoio à introdução da EF nas escolas do 1º CEB* no concelho do Barreiro, Carruma (1992) identifica dois factores fundamentais para a viabilidade desse projecto: *a vontade e empenho dos professores e o interesse e apoio do município* (Carruma, 1992:92).

Com a finalidade de conhecer o funcionamento da EF nas escolas do 1º CEB, Guimarães (2002) desenvolveu um estudo de âmbito nacional, que incidiu sobre variadas dimensões. Para o autor, as práticas de EF em termos de frequência estão longe do desejável, já que 76.6% dos professores realiza apenas uma aula semanal de EF, com a duração média de 38,6 minutos. Para Guimarães (2002) há uma *falta de prioridade atribuída à Educação Física no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Guimarães, 2002:173). Para este facto, Guimarães salienta a existência de uma *confusão generalizada quanto à responsabilidade sobre a docência desta disciplina* em paralelo com o facto de os professores revelarem pouco conhecimentos acerca dos conteúdos da área e os recursos materiais (nomeadamente espaços) serem muitas vezes

¹⁹ Festa encerra "Escolas em Movimento"

Vai decorrer no Centro de Estágios do Luso a festa de encerramento do projecto "Escolas em Movimento". As iniciativas irão decorrer nos dias 8 e 9 de Junho (para as crianças dos jardins-de-infância), e dias 12, 16 e 20 de Junho, (para as crianças das escolas do 1º ciclo do ensino básico). Irão decorrer actividades diversas, adequadas à faixa etária das crianças abrangidas, visando proporcionar momentos divertidos aos alunos dos Jardins-de-Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico que, ao longo do ano, foram abrangidos pelo projecto.

As "Escolas em Movimento" é uma iniciativa da Câmara Municipal da Mealhada, que arrancou no ano lectivo 1999/2000, e que visa proporcionar aos cerca de 1200 alunos que frequentam os Jardins-de-Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico a disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora, disciplina essa integrada nos currículos escolares, mas que, como não é ministrada pelo Ministério da Educação, a autarquia decidiu assumir. No âmbito deste projecto, as crianças têm acesso a dois tipos diferentes de actividades: Natação, nas piscinas municipais, e Educação Física, nos pavilhões municipais.

Nos dias 8 e 9, as actividades destinam-se às crianças dos Jardins-de-Infância.

As actividades planeadas são: corridas com bolas saltitonas, caminhos com andas, circuito rastejante, bola no cesto, enrolamento, equilíbrio de bola na raquete, circuito de corrida, barra de equilíbrio, jogos com bola e insuflável. As crianças serão divididas em grupos, que, à vez, irão rodando entre as diversas actividades.

Nos dias 12, 16 e 20, as actividades destinam-se às crianças das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Passe/Recepção de andebol, varredores, condução de bola com a cabeça, bowling com o pé, corrida de aguadeiros, corridas de jornais, jogo de cangurus e corridas de sacos.

Acedido a 10.6.2006 em: <http://jornal-mealhadamoderna.blogspot.com/2006/06/festa-encerra-escolas-em-movimento-vai.html> -

desajustados às necessidades. Um dado muito interessante do estudo de Guimarães é o facto dos professores modificarem as suas práticas profissionais na área de EF em função da intervenção de outros. Caso surja a possibilidade de *um especialista* abordar a área de EF, os professores têm tendência a desligar-se da responsabilidade pedagógica da área. Guimarães constatou também que a participação dos professores em acções de formação contínua, (principalmente no âmbito do programa Foco) parece influenciar a decisão de iniciar a intervenção na área de EF, enquanto a melhoria das condições físicas das escolas, só por si, não parecem influenciar as atitudes e práticas dos professores relativamente à EF. Os professores fazem uma crítica indiscriminada a vários órgãos da administração (Autarquias, DEB, GCDE) quanto à falta de instalações e à falta de formação dos docentes (Guimarães, 2002).

Quanto à organização do ensino da EF no 1º CEB, Guimarães considera que o facto de $\frac{3}{4}$ dos professores terem realizado um modelo de formação inicial *já extinto e não adequado ao sistema educativo em vigor*, pode dificultar em termos práticos a operacionalização da EF no 1º CEB. No estudo de Guimarães, os professores formados nas Escolas Superiores de Educação parecem abordar mais a área de EF. A Natação e a Patinagem são blocos programáticos quase inexistentes nas práticas dos professores. Mais de metade dos professores inquiridos trabalham com vários níveis de escolaridade, sendo que aqueles que o fazem com turmas mais pequenas necessitam de sair da sua escola com frequência para realizar a abordagem da EF. Para Guimarães (2002) as mudanças de atitudes dos professores do 1º CEB acerca da abordagem da área de EF estão associadas às situações de envolvimento de professores de EF ou de monitores desportivos no processo, e também ao impacto positivo da formação contínua. Nesta componente, cerca de 30% dos professores afirmam ter frequentado acções de formação específica em EF, caracterizadas como *momentos de demonstração e prática, numa perspectiva eventualmente transmissiva e técnica, em detrimento de abordagens reflexivas e baseadas na análise das dificuldades concretas dos docentes (acompanhamento das práticas de ensino)* (Guimarães, 2002:176).

A natureza das actividades de formação contínua parecem influenciar as atitudes e práticas profissionais dos professores já que os conhecimentos obtidos durante a formação, centrada no aprofundamento de conteúdos de EF e suas abordagens, contribui para o reforço do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores, com implicações no seu ensino e prática dos seus alunos (Walkwitz e Lee, 1994).

Acerca das dificuldades de abordagem da EF no 1º CEB, a maioria dos professores refere como responsáveis, factores externos como a *falta de instalações e de material didáctico. Só um pequeno grupo de professores assume como uma das causas para a dificuldade em abordar a EF, as suas lacunas de formação e, até mesmo, incapacidades pessoais* (Guimarães, 2002:177). Na caracterização organizacional da EF, o autor constata que, em 84% dos municípios existentes no país, há *intervenção de outros agentes de ensino que não o professor responsável pela turma*, o que demonstra a dimensão da “invasão curricular” qualitativamente identificada (Seabra et al., 2004).

Estes resultados surgem em linha com outros obtidos por Neves (1997), de onde emergem principalmente as dificuldades dos professores associadas às condições materiais das escolas e à percepção própria dos professores acerca da natureza da sua formação inicial.

Na identificação das condições materiais da EF nas escolas do 1º CEB, Monteiro (1996) é bastante duro quando refere que *as instalações para a EF no 1º CEB caracterizam-se pela sua ausência quase total ou pela inadequação aos propósitos da actividade física educativa das crianças neste nível de ensino* (idem, 1996:56). Neste âmbito fará sentido identificar como as políticas desenvolvidas, ao longo de dezenas de anos, na construção de escolas do 1º CEB, condicionaram as representações e as práticas dos seus professores, porque mesmo autores não vinculados ao universo das AFD reconhecem que:

Efectivamente com a implantação dos edifícios conhecidos por “Planos dos Centenários” autorizada em 1941, fruto dos ideais para a educação do Estado Novo, com o esvaziamento do currículo e com a redução do ensino primário, dá-se um retrocesso no conceito de escola e dos espaços que privilegiem actividades pedagógicas para além daquelas que promovam e sejam consideradas suficientes para ler, escrever e contar (Pires, 2003; 48)

As implicações destas políticas de construções escolares não são neutras, já que a concepção e utilização dos espaços escolares constituem-se como produtos culturais, recheados de ideias e valores, que obviamente influenciam as actividades neles desenvolvidas, o que no caso da área de EF, se transforma num forte condicionalismo da percepção desta área por parte dos professores do 1º CEB.

Neste campo das condições materiais para o ensino da EF, é o próprio Ministério da Educação que assume a ausência de políticas próprias. Assim, no âmbito da nota prévia ao estudo elaborado pelo ME (2005:2), refere-se que:

Justifica-se, igualmente, pela necessidade de integrar as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico na mesma lógica de preocupações e orientações, tanto no que respeita à natureza da organização escolar (agrupamentos verticais), como na clarificação dos aspectos associados à problemática da área curricular da Educação Física neste nível de ensino. Assim, a opção por elaborar um documento que integre todos os níveis de ensino básico e secundário permite equacionar o planeamento das instalações numa perspectiva integrada, como é desejável, e reforça uma visão articulada dos currículos.

Neste documento são definidas diversas tipologias de instalações escolares para a EF no 1º CEB de natureza a saber:

- Espaços de ensino exteriores não cobertos (área do espaço de exploração e aventura e/ou ginásio ao ar livre com zona dedicada a jogos e espaço verde);
- Espaços de ensino exteriores cobertos (campo polivalente de jogos coberto sobre Exploração e Aventura)
- Espaços de ensino interiores (ginásio constituído por campo polivalente de jogos)
- Espaços auxiliares e de apoio (vestiários, balneários, salas, arrecadações, gabinetes, instalações sanitárias);
- Espaços para espectadores (galerias ou bancadas).

Miranda (2002), num estudo realizado junto de 91 professores do 1º CEB no concelho de Águeda, acerca do impacto do PRODEFDE (Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar) e das suas representações, constata a preferência dos professores do 1º CEB por leccionarem a área de EF com o apoio de um professor especialista, apesar de um número elevado que considera não dever ser exclusivo do professor do 1º CEB a sua leccionação. Ao nível das finalidades da EF identificadas pelos professores elas centram-se em questões associadas à Saúde. Os professores envolvidos no PRODEFDE possuem uma representação positiva dele (Miranda, 2002). Acerca da frequência e regularidade da EF, os professores consideram *ideal* ter o apoio de um professor especialista nesta área uma vez por semana (Miranda, 2002). Para os professores envolvidos no PRODEFDE, este teve um impacto de aumentar a frequência e regularidade da EF na sua turma para *2 a 3 horas semanais* (Miranda, 2002:123). Para os professores do 1º CEB os recursos materiais não são factor de maior frequência ou regularidade na abordagem da EF, argumentando por outro lado que a afectação de bons recursos contribuiriam para aumentar a sua motivação para leccionar esta área (Miranda, 2002), considerando globalmente os recursos existentes insuficientes.

Na análise pessoal acerca de iniciativas de formação contínua dirigida aos professores do 1º CEB Cibele (1993) descreve a experiência de formação de 1991, nas escolas da cidade de Lisboa que foram convidadas a participar num programa de EF, sendo os professores solicitados para acções de formação de âmbito teórico e prático. Era ainda fornecido material de apoio, nomeadamente facultados cadernos de fundamentação teórica e guiões para a prática desta área, organizados sequencialmente, de acordo com as fases e anos do 1º ciclo. Também era enviado material e equipamento para que os professores pudessem levar a cabo as actividades propostas, o que era substancialmente importante para as aplicar. Embora esta formação não tivesse sido suficiente para suprimir as dificuldades das escolas em organizar esta área do programa, foi um contributo positivo. Estes dados confirmam resultados obtidos noutros estudos (Rocha et al. 1992; Guimarães, 2002), em que os professores valorizam positivamente os programas de formação contínua na área, identificando-se mesmo mudanças de atitudes por parte deles para com a EF.

Estamos de acordo com Melo de Carvalho quando coloca a questão da EF em termos de enquadramento global, ao referir: *Mas não é possível ignorar como a questão da prática desportiva (e de toda a Educação Física) na escola primária traduz, de facto, toda a gravidade da crise da nossa escola. Por isso temos afirmado que sem a sua resolução não se pode pensar na solução da Educação Física nacional e deixar de verificar a vastidão e complexidade das transformações da escola e da própria pedagogia* (Melo de Carvalho, 1987:125). Não estamos perante um problema menor ou parcelar, que possa resolver-se com o tempo ou com mais recursos materiais. A complexidade da construção curricular da EF na escola do 1º CEB exige que a presença e intervenção do professor da classe seja uma constante nesse processo. Entendemos que é possível e desejável que os professores de EF tenham aqui uma oportunidade de, numa lógica profissional colaborativa, interagir com o professor do 1º CEB, tendo em vista a melhoria da qualidade da EF na escola do 1º CEB (Xiang, et al., 2000). Todas as soluções que possam afastá-lo, contribuem

decisivamente para a *marginalização da EF* no contexto da escola e aos olhos dos alunos, bem como para a incapacidade da sua afirmação e reconhecimento social. Também em relação à área de EF no 1º CEB *o acto pedagógico tem de ser uma construção constante do professor, com os alunos, a partir da análise que ele faz do real* (Estrela, 2002:26). E, no caso específico desta área e seu enquadramento futuro, a articulação entre vários níveis do currículo, por parte dos professores, no contexto das suas práticas, torna-se um factor decisivo. O currículo de EF, como texto que corresponderá às orientações programáticas, ao currículo formal enquadrado pelos seus objectivos, conteúdos e sugestões de actividades e formas de avaliação, transforma-se num currículo em acção. O currículo da EF em acção será a prática que o professor consegue operacionalizar, traduzindo a capacidade deste em transpor para o seu contexto profissional o currículo formal e o prescrito para a área. O currículo experienciado pelos alunos em EF tende a ser aquilo que os alunos realizam, a forma como percebem as suas aprendizagens, as suas formas de participação, aquilo que verdadeiramente aprendem. Para o sucesso desta perspectiva, obviamente que o professor será o grande pivot que garantirá coerência entre estes três níveis articulados de desenvolvimento curricular da área de EF (Carreiro da Costa, 2004). Retomando, importa reforçar aqui a ideia de que é essencial que as práticas de um ensino eficaz em EF coloquem a aprendizagem do aluno como dimensão fundamental (Hickson e Fishburne, 2004), sob pena de nos contentarmos com as perspectivas mais superficiais decorrentes de uma representação do sucesso no ensino da EF, em que o que é necessário é que os alunos estejam "disciplinados", "ocupados" e "satisfeitos", segundo os professores (Placek, 1983).

III. Objecto de estudo e metodologia

A EF na escola do 1º CEB é uma construção complexa, condicionada e influenciada por múltiplas variáveis e em que o papel do professor como decisor curricular se torna nuclear. Neste sentido e em função da análise da literatura realizada, estaremos em condições de traçar um campo de estudo que tenha como finalidade ajudar a analisar e discutir a complexidade do problema. Ainda para mais quando pretendemos atender à natureza dos seus percursos profissionais, carregados de singularidade e subjectividade.

3.1. As razões do estudo

Este estudo pretende conhecer e caracterizar questões associadas à actividade profissional dos professores do 1º CEB que, tendo como centro a área de EF, não são exclusivas da sua natureza e especificidade. Assim, as questões que nos preocupam, tendo como referência as dificuldades, os constrangimentos e os problemas nas decisões do professor, pretendem não perder de vista as características do seu percurso profissional e de vida, que contribuem para formas singulares e contextualizadas de construção do seu próprio desenvolvimento e conhecimento profissional subjectivo, independentemente da sua experiência profissional.

3.2. Questões da investigação

De acordo com o enunciado, constituem-se como questões de investigação, as seguintes:

Questão Principal

Como constroem os professores o currículo da EF na escola do 1º CEB, gerando conhecimentos e melhorando competências?

Questões Secundárias

a) Como fundamentam os professores as suas decisões sobre a área da EF, em função:

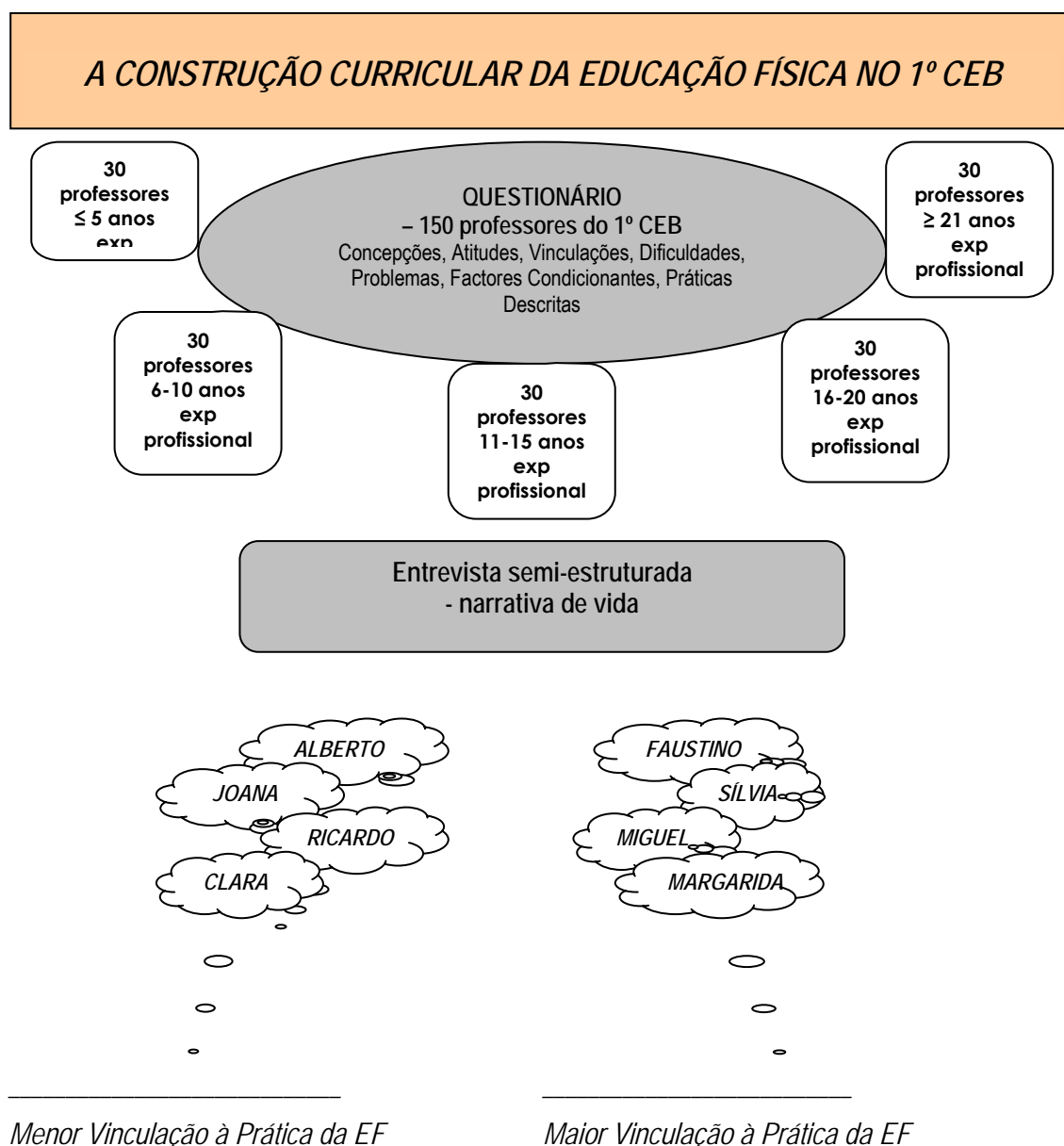
- das razões de natureza pessoal e subjectiva, para além de explicações científicas e pedagógicas;
- da natureza e características dos percursos de vida, experiências pessoais e profissionais;
- do seu próprio momento da carreira, do seu ciclo de vida profissional;
- das características do seu próprio contexto de prática profissional.

b) Como estruturam o currículo da EF proporcionado aos seus alunos, em função:

- das suas próprias concepções de EF;
- dos processos pessoais de decisão curricular, tais como factores, dilemas, dimensões;
- dos factores associados ao seu próprio desenvolvimento profissional;
- das dificuldades, problemas e constrangimentos sentidos e referidos.

Desta forma, pensamos ir ao encontro dos objectivos do estudo proposto, na medida em que a coerência entre os procedimentos metodológicos e a realidade em estudo se interligam, paralelamente às preocupações de complementaridade metodológica que nos permitam conferir maior fiabilidade à informação a ser recolhida, durante o estudo. No sentido de clarificar o “design” do estudo realizado, apresentamos a seguir a sua representação esquemática:

Figura Nº 2 - Desenho do estudo



3.3. Opções e pluralidades metodológicas

O desenvolvimento da nossa investigação assume-se como marcadamente fenomenológico e centrado no pensamento do professor, como forma de buscar a complexidade do processo de estruturação do conhecimento profissional do professor do 1º CEB na área de EF.

As dificuldades e problemas que a construção curricular da EF tem encontrado na escola do 1º CEB, como já caracterizámos em anteriores capítulos, não sendo de hoje, têm evidenciado uma complexidade que, quanto a nós, não é apenas explicada por razões objectivas e meros indicadores estatísticos. A teia diversa e complexa que caracteriza a escola do 1º CEB não é possível de dissociar das atitudes e representações dos seus professores, susceptíveis de condicionar as suas opções educativas, para além das suas reais condições materiais para a abordagem desta área. Se hoje é consensual que a profissão docente não pode ser resumida ao domínio didáctico de um conjunto de habilidades técnicas de ensino, as questões que nos preocupam relativamente à construção curricular da área de EF no 1º CEB também não podem ser pensadas numa mera apropriação de conteúdos e/ou habilidades. É assim que o estudo que pretendemos fazer apenas terá a ganhar se pensarmos o conhecimento dos professores como total (Sousa Santos, 1987), e que sendo total, é também local (idem, 1987). O conhecimento profissional dos professores desenvolve-se numa perspectiva de um conhecimento sobre as condições de possibilidade (idem, 1987), e que se projecta na acção a partir de um espaço-tempo local (idem, 1987). Quando Sousa Santos (1987) afirma que todo o conhecimento é auto-conhecimento, reforça a ideia de que os processos pessoais de construção de conhecimento se reflectem, implicitamente, num aprofundamento do sujeito da acção.

É neste contexto que as abordagens metodológicas dos problemas em estudo devem dar prioridade ao postulado da complementaridade, cortando com os *exclusivismos* metodológicos e dando lugar a formas mais flexíveis e articuladas de percebermos os professores, o seu trabalho e os seus contextos.

Assim, o estudo proposto inspira-se no modelo de pensamento e acção do professor (Clark e Peterson, 1986), nas suas dimensões de análise e reflexão sobre a descrição de práticas, juízos e tomadas de decisão inerentes à desconstrução do currículo, no contexto profissional que caracteriza cada território educativo, numa perspectiva fenomenológica de análise e compreensão das perspectivas individuais e sua relação com contextos pessoais, de vida e da comunidade educativa. É nesse sentido que colocamos a possibilidade de complementaridade metodológica entre os vários paradigmas que particularizam o estudo do pensamento do professor: crenças, dilemas, narração, estudo biográfico, construtos pessoais, critérios subjectivos de ensino, esquemas. Para tal, julgamos ser pertinente ter como preocupação metodológica um constante envolvimento dos professores nas diferentes fases, onde a investigação tenha como objectivo *compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista* (Bogdan e Biklen, 1997:54). Assim, não está em causa estabelecer comparações directas, mas sim analisar e reflectir, de uma forma complementar, em função da natureza dos dados recolhidos. Em todas as situações é nossa intenção entender o professor

como profissional reflexivo (Schön, 1992), através de métodos biográficos, em especial as histórias de vida, como processo de formação, enquadradas por representações, crenças, conhecimentos, pré-conceitos, juízos de valor, descrições de práticas, que estabeleçam connosco uma colaboração investigativa que possa surpreender conhecimentos estruturais que perspectivam a vida do professor dentro do ambiente muito estruturado e implantado da escola (Goodson, 1992).

Assim, este estudo articula-se entre uma fase extensiva – recolha de informação a partir da aplicação de um questionário – e uma fase intensiva – recolha de informação a partir de entrevistas de narrativas de vida de professores – que nos ajudarão a responder às questões de investigação.

3.4. Fase extensiva

3.4.1. O questionário

A recolha de dados através da aplicação de um questionário levanta dúvidas acerca da sua validade a muitos investigadores. Como alguns afirmam, *as pessoas respondem nos questionários aquilo que pensam que o autor do questionário quer respondido*. A partir desta premissa, importa questionarmo-nos acerca da função investigativa deste questionário no contexto do nosso estudo. A primeira questão é de que esta recolha de informação junto de professores do 1º CEB acerca da EF, neste nível de escolaridade, é apenas a primeira. E nesse sentido teve uma função de ajudar a desocultar representações, opiniões, práticas descritas e influências capazes de direccionar a investigação para os seus objectivos. Com o questionário pretendemos também ter acesso a informação privilegiada de uma amostra com alguma expressão e representativa de professores com diferenças de experiência profissional. A própria construção e validação do questionário pretenderam que ele fosse revelador de razões e fundamentos muito para lá do superficial ou *educativamente correcto*. Pretendeu-se mesmo invadir as razões pessoais e subjectivas, a natureza dos factos e das percepções que influenciam as práticas dos professores do 1º CEB em relação á área de EF.

No contexto da investigação tratou-se de um primeiro momento de recolha sistemática de informação, capaz de nos permitir não só conhecer mais sobre o que pensam, descrevem e relatam os professores do 1º CEB sobre a EF, mas fundamentalmente como forma de identificar e caracterizar as suas concepções, problemas, conhecimentos e representações, em função do seu momento da carreira profissional, entendido numa perspectiva de algum alcance e extensão de recolha das opiniões dos professores a inquirir. Desta forma, pretendeu-se envolver no estudo um número alargado de professores, o que, com outro método, se tornaria difícil. Este método de recolha de informação é uma prática bastante aplicada ao nível dos estudos de natureza descritiva (Thomas e Nelson, 1990), apresentando várias vantagens, como sejam: a possibilidade de estender a recolha de informação a um número elevado de

inquiridos, o direccionar com maior rigor o essencial da informação a recolher, e a possibilidade de reter informação de uma forma precisa e factual.

Estamos pois perante um instrumento de recolha de informação que permite:

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse dos investigadores (Quivy e Campenhoudt, 1992:190).

Através dele pretendemos recolher um conjunto de informação de forma mais precisa e económica, apesar de termos consciência do risco de *superficialidade das respostas* (idem, 1992).

3.4.2. Caracterização dos professores inquiridos

Os professores do 1º CEB inquiridos através de questionário, encontravam-se todos em exercício de funções lectivas, com turma atribuída, em escolas do distrito de Aveiro. Foi estruturada uma amostra estratificada com um número igual em cada intervalo de experiência profissional, tendo cada grupo 30 inquiridos, num total de 150 professores do 1º CEB integrantes da amostra. O conjunto de professores inquiridos caracterizam-se, do ponto de vista do sexo, como consta do quadro 3. Podemos constatar que a maioria da amostra (86%) é constituída por professores do sexo feminino. Um dado interessante é o facto dos professores se centrarem nos subgrupos com menor experiência profissional. Só no subgrupo ≤ 5 anos (10) quase que há tantos professores do sexo masculino como no somatório dos restantes 4 subgrupos juntos (11).

Quadro 3 – Sexo e experiência profissional dos professores – fase extensiva

Sexo	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 Anos	Total	%
Masculino	10	3	5	2	1	21	14%
Feminino	20	27	25	28	29	129	86%

Relativamente à sua situação profissional e natureza do seu vínculo, a situação caracteriza-se de acordo com os dados do quadro 4. Naturalmente, os professores com maior experiência profissional, na sua grande maioria, integram o Quadro Geral ou o Quadro Distrital de Vinculação. Por outro lado, os professores com menor experiência profissional, na sua maioria, possuem uma situação profissional sob a forma de contrato. Em síntese, a maioria dos professores integrantes desta amostra (64.7%) fazem parte do Quadro Distrital de Vinculação.

Quadro 4 - Situação profissional e experiência profissional dos professores – fase extensiva

Situação Profissional	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total	%
Quadro Geral	-	1	-	4	20	25	16.6%
Quadro Distrital de Vinculação	3	28	30	26	10	97	64.7%
Contratado	27	1	-	-	-	28	18.7%

Quanto à sua formação inicial, o grupo de inquiridos distribui-se de forma diferenciada. A maioria dos professores (56%) é ainda formada nas antigas Escolas do Magistério Primário, havendo também um número considerável (30%) de formados pelas Escolas Superiores de Educação e, em menor número, os formados pelas Universidades (13.3%). Como é natural, são os professores com maior experiência profissional que realizaram a sua formação inicial nas antigas Escolas do Magistério Primário, enquanto os que possuem menor experiência se formaram nas Escolas Superiores de Educação ou nas Universidades.

Quadro 5 - Escolas de formação e experiência profissional dos professores – fase extensiva

Formação Inicial	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total	%
Magistério Primário	1	1	24	28	30	84	56%
Escola Superior Educação	24	19	-	2	-	45	30%
Universidade	4	10	6	-	-	20	13.3%
Outra	1	-	-	-	-	1	0.7%

Considerando a frequência escolar da área e/ou disciplina de EF, durante os diferentes níveis de escolaridade, o nosso grupo caracteriza-se da forma constante do quadro 6.

Quadro 6 – Frequência da EF por níveis de ensino e experiência profissional dos professores – fase extensiva

Frequência da EF	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 Anos	Total	%
1º CEB	3	2	4	4	5	18	12%
2º CEB	25	25	25	23	13	111	74%
Secundário	26	29	29	23	23	130	86.6%

Salienta-se o facto de um muito escasso número de professores (12%) ter frequentado a área de EF no 1º CEB, com uma distribuição normal pelos vários subgrupos. O nível de escolaridade onde a frequência da EF foi mais elevada registou-se no Ensino Secundário (86.6%), seguida de perto pelo 2º CEB (74%). Para os professores inquiridos, o aumento da frequência da EF esteve associado à frequência de níveis mais elevados de escolaridade.

Uma maioria relativa dos professores inquiridos (54%) considera que não participou regularmente em AFD durante a sua adolescência, o que, se tivermos em consideração a quase total feminização da

nossa amostra, está de acordo com o padrão dominante no nosso país. Para outra parte (45.3%) as AFD constituíram-se como parte das suas vivências pessoais durante a sua adolescência. De qualquer das formas, podemos identificar uma certa progressão em que a participação em AFD está mais vinculada aos professores menos experientes e mais novos, e a não participação aos professores mais experientes e mais velhos.

Quadro 7– Passado desportivo na adolescência e experiência profissional dos professores – fase extensiva

Actividade Física x Adolescência	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total	%
Sim	16	16	12	13	11	68	45.3%
Não	14	14	18	17	18	81	54%
NR	-	-	-	-	1	1	0.7%

No entanto, é de salientar o facto de quase metade dos inquiridos (45.3%) ter desenvolvido AFD durante a adolescência, o que é uma característica muito positiva dos inquiridos, ainda que situada apenas numa fase precisa da sua vida pessoal.

Na caracterização da situação de participação em AFD na actualidade, o grupo caracteriza-se como consta do quadro 8, sendo relativamente reduzida a percentagem (23.3%) de professores que afirmam ter integrado as AFD no seu estilo de vida. Curiosamente, este valor corresponde precisamente ao último índice de participação desportiva alcançado por Portugal no âmbito do estudo do Eurobarómetro (2004). Interessante o facto de não podermos associar uma maior vinculação às práticas de AFD, variando muito em função da idade ou da experiência profissional.

Quadro 8 – Actividade Física na actualidade - distribuição por subgrupos

Actividade Física na actualidade	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total	%
Sim	11	8	5	6	11	35	23.3%
Não	19	22	25	24	19	109	72.7%

Quanto à frequência da sua intervenção pedagógica na área de EF, podemos referir com base nos resultados do quadro 9, que a maioria dos professores integrantes da nossa amostra, apresenta uma grande dispersão de práticas profissionais quanto à regularidade da sua abordagem. Os professores inquiridos indicam que abordam a área de EF no 1º CEB, maioritariamente com uma frequência semanal (56.7%), duas vezes por semana (26%), ocasionalmente (12.7%), três vezes por semana (2%). Em 150 professores apenas um (0.6%) sinaliza uma abordagem diária da EF, enquanto que ninguém se identifica com a total ausência de intervenção nesta área do currículo do 1º CEB.

Quadro 9 – Frequência de abordagem da área de EF – fase extensiva

Frequência das aulas de EF	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total	%
Diária	-	-	-	1	-	1	0.6%
4 vezes por semana	-	-	-	-	-	-	-
3 vezes por semana	1	1	-	1	-	3	2%
2 vezes por semana	4	6	11	8	10	39	26%
1 vez por semana	22	17	13	15	18	85	56.7%
Ocasionalmente	3	6	6	3	1	19	12.7%
Nunca	-	-	-	-	-	-	-
Não Responde	-	-	-	2	1	3	2%

3.4.3. Processos de recolha de dados

a) Elaboração e validação do questionário

Para a validação do questionário como instrumento de recolha de informação, desenvolvemos, faseadamente o processo, como caracterizamos no quadro 10.

Quadro 10 - Fases do processo de validação do questionário

FASE I	Elaboração do questionário considerando a análise da literatura, o nosso objecto de estudo e as finalidades da informação a recolher junto dos professores do 1º CEB
FASE II	Uma primeira versão do questionário foi aplicada junto de 6 docentes universitários e formadores de professores do 1º CEB. As indicações recolhidas a partir de pequenas entrevistas permitiram introduzir alterações ao conteúdo das questões, sua formulação, ordem e formato de resposta.
FASE III	Uma segunda versão do questionário foi aplicada a 12 professores do 1º CEB com as seguintes características: - Professores do 1º CEB em efectivo exercício de funções docentes; 11 do sexo feminino e 1 do masculino; 8 do Quadro Geral e 4 do Quadro de Vinculação Distrital, quanto à situação profissional; 1 com ≤ 5 anos de experiência profissional, 1 entre 6 e 10 anos, 1 entre 11 e 15 anos e 9 entre 21 e 30 anos.
FASE IV	Aplicação de uma ficha de registo de opiniões ao citado painel de 12 professores, solicitando a sua análise crítica do questionário relativamente a dimensões como: tempo total dispendido a responder; clareza das instruções; identificação das questões pouco claras; identificação das questões demasiado amplas; opinião sobre número de perguntas (excessivo, correcto e diminuto) e sua ordenação; identificação das questões que suscitaram maiores dificuldades; identificação de alguma questão a excluir; eventual omissão de algum tópico importante; formato organizado e aspecto gráfico atraente; outros comentários (anexo 1)
FASE V	Análise das respostas do painel de 12 professores do 1º CEB, relativamente ao questionário e à ficha de registo de opiniões.
FASE VI	Reformulação do questionário de acordo com a análise das respostas do painel de 12 professores do 1º CEB.
FASE VII	Aplicação Oral do questionário a um painel de 6 professores do 1º CEB em que 3 não tinham respondido ao questionário e outros 3 pertenciam ao referido painel de 12 professores do 1º CEB, procurando detectar possíveis erros de formulação das questões. As informações recolhidas revelaram-se fundamentais para a compreensão da natureza das deficiências de formulação das questões e sua origem. Tal permitiu-nos realizar ajustes de forma e conteúdo, pertinentes para o sucesso da aplicação do questionário. Salientou-se a necessidade de alteração da escala de diferenciação semântica de influências na questão 20, bem como a maior uniformização e leveza na apresentação gráfica das questões de escala de diferenciação semântica. Esta fase decorreu nas duas primeiras semanas de Janeiro de 2001

b) Distribuição e aplicação dos questionários

Com início em Fevereiro de 2001, procedeu-se à distribuição dos questionários (325) a aplicar junto de professores do 1º CEB em exercício efectivo de funções docentes. Para o efeito solicitámos pessoalmente a colaboração dos Conselhos Executivos de Agrupamentos de Escolas (Horizontais e Verticais) dos concelhos de Águeda, Aveiro, Albergaria-a-Velha, Oliveira do Bairro, Sever do Vouga, Vale de Cambra, Castelo de Paiva e Arouca. Nesse contexto foi explicado que o questionário:

- deveria ser respondido apenas por professores do 1º CEB em funções docentes com turma;
- deveria ser respondido individualmente;
- tinha um carácter anónimo;
- após ser respondido deveria ser introduzido no respectivo envelope e fechado;
- deveria ser entregue na sede do Agrupamento;
- seria levantado por nós em data definida pelo órgão de gestão do respectivo Agrupamento ou enviado pelo correio.

Todos os procedimentos respeitantes à distribuição e aplicação do questionário foram respeitados pelos professores inquiridos.

c) Construção da amostra estratificada

Após a recolha de um número elevado de questionários (175) junto de professores do 1º CEB, procedeu-se à estruturação da amostra para estudo, pelo que definimos como critérios os seguintes:

- Todos os patamares de experiência profissional (≤ 5 anos; entre 6-10 anos, entre 10-16 anos, entre 16-20 anos e ≥ 21 anos) estarão representados na amostra por igual número de questionários de professores do 1º CEB;
- Cada subgrupo de professores definido pela experiência profissional será constituído por 30 questionários.

Após a definição e aplicação destes critérios, foram pensados, de acordo com a natureza do nosso estudo, outros critérios que nos permitissem homogeneizar a amostra, mantendo os critérios anteriores. Como fazer para excluir os questionários dos patamares de experiência profissional em que mais de 30 professores responderam? Que critérios utilizar para, em função dos objectivos do nosso estudo, não desvirtuar a recolha de informação? Para dar resposta a estas situações, definimos os seguintes critérios de seriação e exclusão:

- Excluir os questionários recebidos dos professores com mais de 30 anos de experiência profissional, pelo seu reduzido número e grande dificuldade em completar o número de questionários exigido para este intervalo de experiência profissional;
- Para os muitos questionários recolhidos no intervalo de experiência profissional ≥ 21 anos (63), foi realizado um sorteio que aleatoriamente permitiu escolher os 30 questionários a integrar este subgrupo da amostra.

Desta forma estruturámos uma amostra estratificada – *assim chamada porque apresenta uma população dividida em extractos, de acordo com o objectivo em vista e segundo as características classificadas do universo* (Pardal e Correia, 1995:38) relativamente à experiência profissional dos professores do 1º CEB, que nos oferece garantias de representatividade e homogeneidade.

3.4.4. Características do questionário

De acordo com a sua função no âmbito do estudo e após a sua validação, o questionário aplicado juntos dos professores do 1º CEB era constituído por diferentes tipos de perguntas integrantes dos vários grupos (anexo 2). Em linha com Quivy e Campenhoudt (1992:190), *dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas*. Assim, o primeiro grupo de 4 questões Elementos biográficos caracteriza cada inquirido ao nível de informações sobre sexo, tempo total de serviço docente, situação profissional actual e formação académica inicial. Para todas as questões os inquiridos apenas têm de assinalar nos quadrados correspondentes à sua situação. Trata-se de informação factual que caracteriza cada inquirido e determina inclusive a sua integração na construção da amostra do estudo. O segundo grupo – Experiência em Educação Física – é formado por 6 questões que procuram caracterizar a natureza da relação anterior e actual para com a EF e as AFD em geral. Para o efeito são colocadas 3 questões fechadas, 2 semiabertas e 2 complementares de questões fechadas: vinculação na juventude às AFD e contexto dessa vinculação, vinculação actual às AFD e natureza dessa vinculação, em que níveis de escolaridade frequentaram EF, identificação de aspectos positivos e negativos das aulas de EF durante a escolaridade.

O terceiro grupo – Formação em Educação Física – é constituído por uma só questão que, através de uma escala de diferenciação semântica solicita a opinião sobre a formação inicial de cada inquirido.

O quarto grupo – Prática Lectiva da EF – é o mais extenso, formado por 11 questões, que têm como objectivo fazer emergir informação acerca das práticas dos professores do 1º CEB, percepção de conhecimentos, problemas, dificuldades e influências na abordagem da área de EF. Tem 7 questões que solicitam a opinião dos professores através de escala de diferenciação semântica (qualidade dos espaços, qualidade dos materiais específicos, conhecimento do programa de EF, conhecimento sobre os blocos do programa de EF, nível de dificuldade na abordagem dos blocos do programa de EF, conhecimentos sobre outros temas da área de EF e influência na prática da EF de um vasto leque de factores decorrentes das representações dos professores sobre dimensões da sua vida pessoal, formação, trabalho, relações, etc²⁰), 2 questões fechadas (regularidade da prática da EF e blocos programáticos mais e menos abordados), e 2 semi-abertas (factores que mais favorecem e mais constroem a prática regular da EF).

O quinto e último grupo de questões – Finalidades da EF – pretendem conhecer as representações dos professores do 1º CEB acerca desta área do currículo. É formado por 4 questões, sendo 1 fechada (valorização pedagógica relativa das diferentes áreas do currículo), 1 fechada através de uma escala de diferenciação semântica (finalidades educativas da EF), 1 semiaberta (as duas aprendizagens mais significativas dos alunos na área de EF), e uma aberta (influências na concepção actual da EF).

3.4.5. Processos de análises de dados

a) Categorias de análise de conteúdo dos dados

Face à natureza de algumas das questões semi-abertas e/ou abertas do questionário, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977), numa perspectiva interpretativa das respostas dos inquiridos.

Assim, para tratamento das respostas dos professores acerca do carácter positivo e negativo das suas vivências em EF durante a sua escolaridade, foi adoptado o Sistema de Categorização da Natureza das Experiências em Educação Física²¹, adaptadas (anexo 3) e já utilizada por Rocha (1998) num estudo também realizado junto de professores do 1º CEB.

Com a finalidade de sistematizar a informação constante das respostas do questionário, centrado sobre os factores que *mais favorecem à prática regular e sistemática da EF no 1º CEB* e os *que maiores constrangimentos colocam á prática regular e sistemática da EF no 1º CE* adoptámos o "Sistema de Categorização dos Factores de Sucesso e Insucesso Profissional" (Carreiro da Costa et al. 1992), utilizado pelos autores em estudos similares e já submetido a procedimentos de validação (anexo 8).

²⁰Parte do questionário é inspirada no instrumento desenvolvido no trabalho *Perceptions of Teaching – Primary School Teachers in England and France*, de Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn et al. (1993) Cassel Education. London.

²¹ Adaptado do *Sistema de Categorização dos Factores de Sucesso e Insucesso Profissional*, Carreiro da Costa et al. (1992).

Para a análise dos dados da sobre as preocupações dos professores relativamente àquilo que de mais significativo os seus alunos aprendem na área de EF, utilizámos a categorização definida no quadro de extensão da EF (ME, 1992). Numa lógica de relação entre as actividades e finalidades, permitiu-nos enquadrar um amplo leque de respostas e conferir-lhes significado relativamente ao que se encontra definido programaticamente nesta área (anexo 5).

Foram aplicadas provas de verificação da estabilidade em todos estes sistemas de categorização de análise de conteúdo, para a análise dos dados. Face aos resultados obtidos e em função de o acordo se situar, para todas as questões, em valores superiores a 85%, consideraram-se garantidos os limites mínimos de estabilidade na utilização dos sistemas de categorias para o presente estudo.

b) Procedimentos de análise estatística descritiva

Para a análise dos dados de natureza quantitativa constantes do questionário foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos, que passamos a descrever.

Foi implementada uma base de dados com recurso à construção de múltiplas folhas de cálculo, a partir do programa Microsoft Excel. Os dados foram sendo agrupados por cada subgrupo de professores (≤ 5 anos, 6-10 anos, 11-15 anos, 16-20 anos e ≥ 21 anos de experiência profissional). Nessa base de dados foram introduzidas notações diferenciadas (ex: 1-7), de acordo com os registos das respostas aos questionários.

A partir da organização da base de dados, e com recurso ao referido programa, procedeu-se à sua análise em termos de estatística descritiva. Para o efeito foram consideradas as seguintes medidas: somatórios de frequências relativas e absolutas, médias, desvio-padrão (dp) e moda (Mo) das respostas a cada questão.

Para a análise estatística entre subgrupos foram adoptados outros procedimentos, em que para algumas questões, se procedeu à análise factorial (Anova), através do programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 13.0. Estes procedimentos de análise estatística tiveram como objectivo identificar o grau das diferenças das variáveis entre os vários subgrupos.

c) Procedimentos de análise factorial de componentes principais

Na exploração destes dados foi ainda realizada uma análise factorial de componentes principais (AFCP), utilizando como instrumento de trabalho os módulos *Factor Analysis* e *K Mean Clusters* no programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 13.0. Durante a exploração dos dados

várias alternativas se colocaram para a obtenção das 8 componentes principais, sendo esta possível através dos diferentes tipos de rotação dos eixos (*varimax*, *biquartimax*, *quartimax*, *equamax*), ou sem rotação dos mesmos, *unrotated*. Qualquer que fosse a estratégia de rotação dos eixos, esta deveria responder a um claro objectivo que se traduz na obtenção de um padrão de *loadings* em cada factor, tão diverso quanto possível, ou seja, obter factores que de alguma maneira sejam claramente marcados por altos *loadings* (em valor absoluto) em relação a algumas variáveis iniciais e por baixos *loadings* em relação a outras. Definindo 0.6 como valor de referência, procedeu-se a vários ensaios, concluindo-se que o método, *varimax*, foi o que apresentou melhores resultados, face aos objectivos do estudo (anexos 4 e 6).

Para o efeito foram excluídas algumas variáveis que, após análise criteriosa, se constatou não evidenciarem associação com outras do estudo. Refira-se ainda que as variáveis cujas respostas mereceram uma análise de conteúdo e/ou utilizavam escalas ordinais não integraram esta análise factorial de componentes principais.

Esta análise permitiu sistematizar os dados em apenas 8 componentes, constituídas por variáveis com alguma ligação entre si. Assim, 59 variáveis, oriundas das diferentes respostas ao questionário, foram desta forma analisadas.

Na posse dessa informação, passou-se à sua organização em quadros demonstrativos de resultados.

3.4.6. Vantagens e limitações

O questionário é um instrumento de recolha de informações que ajuda a focar a sua atenção em temáticas mais delimitadas e permite também envolver um número considerável de sujeitos, *com a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação* (Quivy e Campenhoudt, 1992:191). Estas vantagens podem ser conjugadas com algumas variações, como sejam o rigor e consistência na elaboração do questionário (pertinência e clareza das questões), e ainda as possibilidades de conjugar características dos sujeitos, com a intenção de estruturação de uma amostra estratificada.

Como grandes limitações devemos enunciar as possibilidades de algumas questões poderem estar pouco claras e induzir os inquiridos em erro, revelando informações que não as solicitadas. Uma outra questão associa-se com as tendências de os sujeitos responderem em função daquilo que julgam que o investigador pretende. Importa, assim, ter em consideração que estes instrumentos de recolha de dados *constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e*

avançam para a tarefa principal (Bell, 1997:100). Ainda importa ressaltar uma característica importante deste instrumento de recolha de dados, já que muitas vezes *a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem* (Afonso, 2005:103). Apesar destas questões importa referir que os inquiridos segundo esta técnica, respondem muito em função das suas vidas pessoais, papéis sociais e respectivas representações (idem, 2005). Apesar de tudo, este instrumento é bastante eficaz e económico, por nos permitir aceder a uma grande quantidade de informação e já centrada nas questões que se dirigem às nossas preocupações investigativas, caracterizado positivamente pela *sistematização, maior simplicidade de análise, maior rapidez na recolha e análise de dados e mais barato* (Carmo e Ferreira, 1998:147).

3.5. Fase Intensiva

3.5.1. A entrevista de narrativa de vida

o passado introduz uma faixa larga de prática autenticada no futuro

Giddens, A. (1994)

A reflexão descritiva e narrativa dos percursos profissionais dos professores não se pode dissociar dos seus percursos pessoais. Esses percursos, são únicos pela singularidade dos contextos de vivência, mas acima de tudo pela percepção e impactos únicos nos professores. Numa sociedade massificada e em luta contra a globalização de pensamentos únicos, dos gostos e das visões estéticas, importa criar condições que façam emergir as singularidades no seu contexto, na linha de Giddens (1994) que afirma que *a ideia de que cada pessoa tem um carácter único e potencialidades especiais que podem ou não ser realizadas é alheia à cultura pré-moderna* (op. cit., 1994:67), e ainda porque considera que *nós somos não o que somos mas sim aquilo o que fazemos de nós ... aquilo em que cada indivíduo se torna depende dos espaços reconstitutivos em que se empenha* (idem). Para acentuar a importância desta visão do particular, do singular, do subjectivo, na construção de fontes de conhecimento, Giddens refere que:

a questão existencial liga-se à natureza frágil da biografia que o indivíduo "fornece" sobre si mesmo. A identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento, nem – por muito importante que o sejam – nas reacções dos outros, mas na capacidade de manter a continuidade de uma narrativa (op cit, 1994:48).

Se inicialmente poderíamos afirmar que a história de vida é uma noção do senso comum que entrou no universo científico como contrabando (Bordieu, 1986), o seu entendimento, numa percepção de existência inseparável do conjunto de acontecimentos, traduz uma descrição de um caminho, um percurso, uma estrada

(op cit, 1986). Para sabermos quem somos e termos uma ideia sobre nós, temos de possuir uma noção de como nos tornámos no que somos e de para onde vamos (Taylor, apud Giddens, 1994). Nesta linha, para Bordieu a história de vida entendida como uma vida organizada, coerente e original, transcorre através de uma ordem cronológica mas também lógica. Esta questão coloca a ligação entre um relato biográfico ou auto-biográfico em que se perde o *fio estrito da sucessão do calendário* (op cit, 1986) e as sequências ordenadas segundo relações inteligíveis (op cit, 1986). Através delas será possível extrair razoabilidade, lógica e simultaneamente retrospectiva e prospectiva. Como sintetiza Bordieu, trata-se de o biografado se tornar o ideólogo da sua própria vida, em função do significado atribuído a acontecimentos determinados com ligação entre si.

Para Bordieu, *produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direcção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica* (op cit, 1986). O autor alerta para os perigos decorrentes de o relato de vida tender a aproximar-se do modelo oficial de apresentação de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, curriculum vitae, biografia oficial, bem como da filosofia da identidade que o sustenta (op cit, 1986), acentuando a ideia de como a *apresentação pública* como representação da vida privada poder implicar um aumento de coacções e censuras específicas. Daí que seja importante, ao tentarmos compreender uma vida como uma série única e suficiente de acontecimentos sucessivos sem outras ligações que não o sujeito, ter presente que todos os acontecimentos biográficos se definem por colocação e deslocamento no espaço social (op cit, 1986), numa continuidade de série de passagens que integram o curso da vida (Giddens, 1994) em que o tempo marca a sequência. À partida, percebe-se como uma série de momentos separados, em que a narrativa contínua é impossível de estabelecer, pelo facto de cada um desses momentos separados contar e recontar experiências anteriores das subsequentes (Giddens, 1994).

Se o papel da escola se centra na socialização e no desenvolvimento das capacidades de cada um, a forma como isso se passa e acontece é deveras diferente e singular. Neste sentido, a análise das trajectórias de formação através das histórias de vida permite-nos aceder a fenómenos inacessíveis através de outras técnicas (Bertaux, 1997). Para Bertaux existem três funções nas histórias de vida numa lógica de pesquisa: uma função de exploração capaz de ajudar à descrição de uma realidade desconhecida; a função analítica de expressão de acontecimentos inseridos na sua contextualização; e a função expressiva na perspectiva da integral publicação da sua narrativa. Numa perspectiva de desenvolvimento da auto-identidade, da própria história das sociedades numa perspectiva de modernidade, o focar da atenção sobre o indivíduo, de o individualizar, decorre da própria diferenciação da divisão do trabalho emergente nas sociedades modernas (Giddens, 1994). Antes, o indivíduo não existia; a sua identidade e individualidade não existiam nas culturas tradicionais nem eram valorizadas (Giddens, 1994).

Esta metodologia de (re) construção de saberes e práticas carece de fortes auto-avaliações que podem assumir autenticidade com base no *ser honesto consigo mesmo* (op cit, 1994) e no crescimento

pessoal, que apenas surge em função da superação de bloqueios e tensões emocionais que por vezes nos impedem de reflectir como realmente somos (Giddens, 1994). Mesmo quando consideramos que a autobiografia é uma intervenção correctiva sobre o passado e não uma mera crónica de factos e acontecimentos (Giddens, 1994), estamos perante processos de auto-avaliação capazes de, introspectivamente, e ainda que com uma forte carga de subjectividade, garantir *ser honesto consigo mesmo*. Porque mesmo falando de passado, falamos de futuro, uma vez que *a reconstrução do passado acompanha a antecipação da provável trajectória de vida para o futuro* (Giddens, 1994:65).

A pesquisa qualitativa tem uma relação com as fontes dos dados, sendo o investigador um elemento chave (Bogdan e Biklen, 1997), sendo descritiva numa base de recolha de dados narrados pelo sujeito entrevistado, já que tem preocupações com o processo e não simplesmente com os produtos ou resultados. Ela tende a analisar os seus dados de forma indutiva, na relação com o contexto da sua ocorrência (Bogdan e Biklen, 1997).

O *pensamento* é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa, porque o sujeito descreve e reflecte em função da análise cognitiva pessoal que faz de cada situação vivida e da sua influência em si próprio.

A propósito da problemática abordagem metodológica pelas biografias Levi (1989) acentua o carácter autobiográfico na génese de uma personagem múltipla:

“em que cada momento particular tomado isoladamente, só pode ser uma deformação em relação à construção de personagens que não obedecem a um desenvolvimento linear e que não seguem um itinerário coerente e determinado” (Levi, 1989)

Para Elbaz-Luwisch (1997), o conhecimento através da narrativa leva-nos a um conhecimento da subjectividade, implicando não só um caminho alternativo de aquisição de conhecimentos, mas uma alternativa de conceptualização da natureza humana. Com isto, Elbaz-Luwisch afirma mesmo que a pesquisa narrativa pode evidenciar uma nova conceptualização do conhecimento e da pesquisa. Ela permite aceder a uma nova compreensão de subjectividade, distinguindo entre o público e o privado. Elbaz-Luwisch (op cit) realiza uma demarcação entre a análise das narrativas e a análise narrativa.

Consideramos que a pesquisa narrativa tem permitido desenvolver com êxito estudos centrados na questão do género, na opção sexual ou nas questões étnico-culturais. A problemática da EF no 1º CEB, se para alguns reside numa mera questão de género – feminização da profissão docente –, não pode esquecer a vinculação a valores sócio-culturais que podem influenciar as opções educativas de cada professor. Em paralelo com a singularidade da docência no 1º CEB, caracterizada por percursos profissionais de isolamento pessoal e profissional, de carências de formação e da constante adaptação a contextos diversificados de intervenção pedagógica junto de classes cada vez mais heterogéneas, justificam esta abordagem centrada na narrativa, que permita evidenciar valores, crenças e princípios das opções educativas dos professores do 1º CEB sobre a EF neste nível de escolaridade. Desta forma, não visamos a generalização conclusiva da

pesquisa. Esta opção metodológica pela narrativa é uma opção, ainda que de complementaridade, não vinculada à generalização a partir de um fenómeno particular. Pelo contrário, importa contextualizar para analisar, conhecer e relacionar. Aspirando a uma verdadeira colaboração e a dar voz aos participantes (Elbaz-Luwisch, 1997), a narrativa e as suas circunstâncias permitem o confronto com os modos tradicionais de pesquisa, numa base de relação entre teoria e prática. A análise narrativa constitui um desafio para o predomínio da visão logística, de racionalidade técnica de investigação educativa. Na sua base de trabalho está implícita uma crítica ao desenvolvimento curricular e à investigação processo-produto no ensino (op cit). De acordo com Elbaz-Luwisch (op cit), ela encontra dificuldades centradas essencialmente na contextualização social e cultural. Muito do trabalho no âmbito do conhecimento pedagógico do conteúdo teve início neste «conhecimento interior», necessário para realmente compreender o processo de ensino (op cit), com a finalidade de mais tarde utilizar em conhecimento imprescindível para melhorar o ensino (Shulman, 1987). Para nós, é neste contexto que faz sentido que as narrativas do ensino poderão facultar histórias de professores *expert*, passíveis de ajudar os mais novos a aprender e os investigadores e formadores de professores a compreender como os professores desenvolvem o seu conhecimento (Elbaz-Luwisch, 1997).

Como refere Elbaz-Luwisch (1997), de facto a pesquisa narrativa pode evidenciar uma nova conceptualização do conhecimento e da própria pesquisa. A natureza pessoal e subjectiva decorrente da narrativa das vivências, das experiências e actividades profissionais, não só nos salienta uma dimensão sentida e introspectiva dos professores, como nos pode fazer aceder aos seus processos e forma de concepção e decisão sobre a intervenção pedagógica, já que o conhecimento através da narrativa leva-nos a um conhecimento da subjectividade, não só implicando um caminho alternativo de aquisição de conhecimento, mas também uma alternativa de conceptualização da própria natureza humana (op cit, 1997). Como salientam Connely e Claudinni (1990), a pesquisa narrativa faz uso de dados pessoais enquanto história de vida, conversação e escrita pessoal, que necessariamente convidam à reflexividade crítica. Reforçando a importância da investigação narrativa, salientam que:

“a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais : professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros” (Connely e Claudinni, 1990:2).

É assim que Stenhouse (1979:6) considera a história como *uma clarificação crítica de factos memorizados* onde cada um recorda e reflecte subjectivamente sobre a natureza das suas vidas pessoais e profissionais.

As histórias de vida permitem evidenciar as transições entre o *público* e o *privado*, o pessoal e o profissional, numa configuração de unidade da identidade e experiências dos indivíduos num tempo e contexto social. As narrativas que traduzem o desenrolar reflectido das histórias de vida transportam não só o

rigor descritivo dos factos, mas essencialmente a percepção pessoal e subjectiva de quem foi intérprete de cada situação. Permite, assim, salientar o significado e impacto das experiências de cada um, na construção da sua profissionalidade docente. Ainda que centrada nas questões de género, Costa Araújo (2000) realça a importância de conhecer a *construção do ensinar na escola primária como trabalho de mulheres* (2000:275). Para Costa Araújo, a construção das vidas das professoras, de uma forma escrita, permite *descobrir os percursos e subjectividades individualizadas* (2000:276). Isto porque, aqui, importa utilizar as histórias de vida não como meros relatos, lembranças e reflexões, mas antes como *documentos de vida* (Plummer, 1983), analisados e interpretados no seu devido contexto. A natureza e expressão das histórias de vida não são ofuscadas pela visão unipessoal e redutora da construção do conhecimento profissional dos professores. Pelo contrário, importa tirar partido da real *subjectividade explosiva das histórias de vida* (Ferrarotti, 1983), naquilo que é salientado à luz da vivência pessoal e filtrado pelos valores e crenças de cada sujeito em cada momento do seu desenvolvimento profissional. Para Ferrarotti (1983), é o número de biografados que substitui o carácter de exemplaridade nas abordagens através das histórias de vida.

3.5.2. Definição do perfil de professores a entrevistar

Com base na percepção da importância das reflexões pessoais acerca da natureza das decisões dos professores nas diferentes opções pedagógicas, os critérios subjacentes à selecção de professores do 1º CEB a entrevistar foram:

Quadro 11 - Definição do perfil de professores – fase intensiva

Critérios	Indicadores
I	desenhar um contexto de recolha de dados, com coerência entre as características e perfis dos sujeitos
II	acautelar a disponibilidade pessoal de cada um dos professores a envolver
III	acautelar o factor género como um elemento fundamental
IV	definir dois ângulos de narrativas – o início de carreira e a sua recta final

De acordo com estes quesitos, definiu-se entrevistar professores que correspondessem à estruturação de vários perfis cruzados entre si. Assim, os 8 professores a entrevistar preenchiam as seguintes condições:

- Todos estavam em efectividade de funções docentes no 1º CEB, com turma atribuída;
- 4 professores eram do sexo feminino e 4 do masculino;
- 4 professores possuíam, no momento, menos de 5 anos de experiência profissional e 4 possuíam mais de 21 anos de experiência profissional;
- 4 professores tinham uma abordagem mais regular da área da EF e 4 uma abordagem menos regular da área da EF.

3.5.3. Caracterização dos professores entrevistados

O nosso painel de professores entrevistados através da sua narrativa de vida pessoal e profissional, caracteriza-se da forma constante do Quadro 12:

Quadro 12 - Caracterização geral grupo de professores entrevistados – fase intensiva

Nome ²²	Sexo	Idade	Formação	Natureza da intervenção em EF
CLARA	F	27	Instituto Superior de Ciências Educativas – Mangualde	-
RICARDO	M	27	Instituto Jean Piaget - Viseu	-
JOANA	F	48	Escola do Magistério Primário – Aveiro	-
ALBERTO	M	47	Escola do Magistério Primário – Aveiro	-
SILVIA	F	52	Escola do Magistério Primário – Coimbra	+
FAUSTINO	M	46	Escola do Magistério Primário – Aveiro	+
MARGARIDA	F	27	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves	+
MIGUEL	M	25	Escola Superior de Educação - Leiria	+

Estes professores integraram este grupo em função da definição de um perfil específico para cada subgrupo. Assim, o **subgrupo + EF** é formado por professores que têm uma atitude e uma prática de maior intervenção na área de EF, (dois professores do sexo masculino e dois do sexo feminino; dois com menos de cinco anos de experiência profissional e dois com mais de 21 anos de experiência profissional). O **subgrupo - EF** é formado por professores que têm uma atitude e uma prática de menor intervenção na área de EF (dois professores do sexo masculino e dois do sexo feminino; dois com menos de cinco anos de experiência profissional e dois com mais de 21 anos de experiência profissional). A diferenciação ao nível da natureza da intervenção dos professores na área de EF foi-nos indicada por responsáveis pedagógicos dos Agrupamentos e outros professores com responsabilidades de coordenação nas escolas.

Em termos mais pessoais e descritivos, podemos caracterizar os professores entrevistados, a partir de informações recolhidas através de ficha individual (anexo 9), da seguinte forma:

²² Por questões de manutenção da confidencialidade dos dados, obviamente os nomes utilizados são fictícios.

ALBERTO

O Alberto nasceu em 13 de Junho de 1956, filho de pais agricultores. Tem uma irmã e um irmão, mais velho e mais nova. É casado e tem um filho. Realizou a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro. Pertence ao quadro distrital de vinculação e ensina na EB1 de Considera não ter aspirações profissionais.

JOANA

A Joana nasceu em 25 de Outubro de 1955, filha de pai e mãe comerciantes. Era a mais nova de cinco filhos, tendo três irmãos (62, 56 e 45 anos), e uma irmã (59 anos). É casada e tem um filho de 24 anos. Realizou a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro, tendo posteriormente feito a licenciatura em Ciências da Educação e o mestrado em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Fez ainda uma pós-graduação em inspecção-geral de ensino na Universidade Católica. Integra actualmente o quadro de vinculação distrital e ensina na EB1 de ... Tem como aspirações *a reforma*.

CLARA

A Clara nasceu em 21 de Maio de 1976, filha de um pai agricultor e mãe doméstica. Era a mais nova de quatro filhos, tendo um irmão (31 anos), e duas irmãs (32 e 30 anos). Realizou a sua formação inicial no Instituto Superior de Ciências Educativas – Mangualde. Integra actualmente o quadro de vinculação distrital e ensina na EB1 de Tem como aspirações *tirar um mestrado*.

RICARDO

O Ricardo nasceu em 23 de Maio de 1976, filho de um pai empresário e mãe doméstica. Tem uma irmã um ano mais nova. Realizou a sua formação inicial no Instituto Jean Piaget - Viseu. É professor contratado e ensina na EB1 de Tem como aspirações *ser professor de Educação Física*.

FAUSTINO

O Faustino nasceu em 25 de Julho de 1957, filho de um pai técnico de laboratório e mãe doméstica. Tem uma irmã. É casado e tem três filhos – dois rapazes (23 e 15 anos) e uma rapariga (10 anos). Realizou a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro. É professor profissionalizado do 1º CEB e ensina na EB1 de Tem como aspirações *tirar a licenciatura*.

SÍLVIA

A Sílvia nasceu em 12 de Maio de 1951, filha de pais agricultores. Tinha um irmão mais velho. É casada e tem dois filhos (um rapaz e uma rapariga). Realizou a sua formação inicial na Escola Normal do

Magistério Primário de Coimbra. É professora do quadro geral e ensina na EB1 de Tem como aspirações dedicar-se *inteiramente à orientação pedagógica do ATL*.

MARGARIDA

A Margarida nasceu em 17 de Setembro de 1976, filha de um pai funcionário de uma grande empresa de telecomunicações e mãe funcionária de um lar de idosos. É casada e não tem filhos. Era a mais velha de duas raparigas (irmã com 18 anos – estudante). Realizou a sua formação inicial na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves. Integra actualmente o quadro de vinculação distrital em Lisboa e ensina na EB1 da Tem como aspirações a *realização de uma pós-graduação centrada no 1º CEB*.

MIGUEL

O Miguel nasceu em 8 de Dezembro de 1978, filho de pai e mãe comerciantes. Era o mais novo de três filhos, tendo dois irmãos (25 e 26 anos). Realizou a sua formação inicial na Escola Superior de Educação de Leiria, sendo professor do Ensino Básico – variante de Educação Física. É professor contratado e ensina na EB1 de Tem como aspirações *leccionar no ensino superior (a longo prazo)*.

3.5.4. Processos de recolha de dados

a) Construção e validação do guião de entrevista

O guião de entrevista (anexo 10) é apenas uma possibilidade de antevisão de um percurso principal que pode ser percorrido, com variantes, de acordo com o discurso narrativo de cada indivíduo. Como é referido por Bogdn e Biklen (1997:108), *mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo*, como pretendeu ser o nosso caso. Durante a estruturação do guião de entrevista, baseámo-nos nas seguintes linhas de orientação:

- Definir perguntas sobre temas marcantes do crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (ex: vivências motoras na infância, práticas desportivas na adolescência, natureza da formação específica em EF, formas de superação de dificuldades);
- Definir perguntas sobre temas que abarcam diferentes momentos da vida e das experiências profissionais (ex: infância, adolescência, socialização profissional);

- Definir perguntas que se preocupem com os contextos de desenvolvimento pessoal (ex: família, amigos, escola, escola de formação, escolas de trabalho);
- Definir perguntas com conteúdo introspectivo, mas assumidamente suscitando o relato, a descrição, a evocação reflexiva das vivências e práticas ao longo da vida;
- Definir perguntas incidindo sobre dimensões críticas (ex: influência da experiência de ensino nas opções em EF, influência dos alunos, consciência de eficácia pedagógica na área) evidenciadas pelos resultados da fase extensiva do estudo;
- Definir perguntas que permitam a recolha de informação de professores mais novos (≤ 5 anos de experiência profissional) e mais velhos (≥ 21 anos de experiência profissional), de professores que abordam, com maior ou menor regularidade, a área de EF.

Durante a validação deste instrumento de recolha de informação, ele foi apresentado a 4 professores do 1º CEB com as características constantes do quadro 13:

Quadro 13 – Grupo de validação do guião de entrevista

	Sexo	Tempo serviço	Outras Características
1	Feminino	24 anos	Docente da Universidade de Aveiro. Sub-coordenadora da Prática Pedagógica na Formação Inicial. Professora do 1º CEB.
2	Feminino	25 anos	Docente da Universidade de Aveiro. Professora do 1º CEB.
3	Masculino	17 anos	Professor do 1º CEB com especialidade na área de EF. Assessor de Conselho Executivo de Agrupamento. Coordenador do Projecto da Área de EF.
4	Feminino	3 anos	Docente da Universidade de Aveiro. Professora do 1º CEB.

As questões colocadas pelo grupo de validação permitiram ir alterando a estrutura e conteúdo do guião, fundamentalmente na forma de questionamento e sua clareza aos olhos dos professores do 1º CEB.

b) Procedimentos na recolha das entrevistas

A entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), pelo que, na primeira abordagem dos professores do 1º CEB a entrevistar foram clarificados junto destes, os seguintes aspectos:

- Que o objecto em estudo eram os professores e a EF no 1º CEB;
- Que se pretendia que a entrevista fosse fundamentalmente descritiva, narrativa e centrada no próprio percurso de vida pessoal e profissional do professor do 1º CEB;
- Que a forma de registo da informação, seria através de gravação áudio integral da entrevista;

- Que existiria a possibilidade do desdobramento da entrevista por mais de uma sessão;
- Que antecipadamente seria feita a marcação de dia, hora e local para a entrevista;
- Que, de preferência, a entrevista seria realizada na escola do 1º CEB do professor em causa.

Todos os professores contactados e solicitados para a realização da entrevista concordaram e respeitaram as condições de realização da recolha de informação. As pausas, as interrupções e em alguns casos a continuação da entrevista noutro dia, foram sempre por iniciativa dos entrevistados.

3.5.5. Processos de análise dos dados

a) Procedimentos na transcrição das entrevistas

As entrevistas gravadas em áudio, após a sua realização foram sendo transcritas e organizadas em ficheiros informáticos Word (anexo 12). Para o efeito foram definidos os seguintes critérios:

- Em todas as entrevistas a totalidade do seu conteúdo foi transcrito;
- Nas situações de pausas mais significativas foi feito registo de tal facto, através de notação própria (...);
- Nas situações de comportamentos e reacções não verbais dos entrevistados, foi feita menção de tal facto (ex: risos);
- Em todas as entrevistas procurou-se expurgar todas as referências a locais e/ou situações que contribuíssem de forma muito objectiva para a sua plena identificação pessoal. Com tal procedimento pretendemos salvaguardar a confidencialidade dos sujeitos entrevistados.

b) Validação do sistema de análise de dados das entrevistas

Com a finalidade de avaliar a fidelidade e validade do sistema de categorias elaborado para análise da informação constante das 8 entrevistas de narrativas de vida, foram adoptados os seguintes procedimentos:

- Leitura “massiva” da totalidade das entrevistas realizadas;
- Confronto das questões objecto de estudo com as emergentes das respostas dos professores entrevistados;

- Sistematização de um conjunto de categorias (anexo 11);
- Aplicação desse sistema de categorias a partes de cada uma das 8 entrevistas, seleccionadas da forma seguinte: na entrevista da Margarida foi escolhida a página 2, na do Faustino a 4, na do Miguel a 6, e assim sucessivamente, alternando de duas em duas páginas. Este procedimento está associado à análise da nossa fiabilidade na utilização do sistema de categorias.

Foram realizadas provas de verificação da estabilidade no sistema de categorias utilizado para análise de conteúdo das narrativas dos professores. Face aos resultados obtidos e em função de o acordo se situar, para todas as questões, em valores superiores a 85%, consideraram-se garantidos os limites mínimos de estabilidade na utilização do sistema de categorias para o presente estudo.

c) Categorias de análise de conteúdo das entrevistas

De acordo com a natureza dos dados, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, centrada na análise de conteúdo (Bardin, 1977) e tematicamente baseada na análise categorial (Quivy e Campenhoudt, 1992) que *consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupados em categorias significativas* (idem, 1992:226). Face à dimensão da informação contida nas narrativas dos professores, foi necessário organizar a forma de sistematizar toda essa informação, com base no rigor e fidelidade. Para o efeito, foi estruturado, testado e validado um sistema de categorias, decorrente dos objectivos do nosso estudo e das percepções globais que as leituras das narrativas nos tinham colocado. Em paralelo, os resultados da fase extensiva do nosso estudo não deixou de influenciar as nossas decisões de organização dos dados. Foi assim que surgiu o Sistema de Categorias para Análise de Conteúdo das Narrativas dos Professores do 1º CEB (anexo 11), constituído por um conjunto de dimensões e respectivas categorias, como: contexto familiar/infância (três categorias); vivências pessoais da EF (quatro categorias); passado desportivo (três categorias); formação profissional (cinco categorias); condições da prática da EF (quatro categorias); práticas de ensino-aprendizagem da EF no 1º CEB (quatro categorias); evolução de competências profissionais (três categorias); fontes de conhecimento específico da EF (seis categorias); currículo da EF no 1º CEB (três categorias) e crenças/representações das finalidades da EF no 1º CEB (três categorias). A utilização deste sistema de categorias permitiu-nos organizar os dados e reflectir sobre eles de outra forma. Conseguimos assim desmontar os discursos constituintes das narrativas de vida, produzindo *um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise* (Vala, 1986:104).

d) Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas

Com o objectivo de obter uma análise mais rigorosa e objectiva das narrativas de vida, foi utilizado o programa informático Nu*dist QSRN6 System Data, que nos permitiu organizar em dimensões e categorias as unidades de texto integrantes de cada narrativa (anexos 13, 14 e 15), efectuando a *transposição da informação qualitativa para um formato quantitativo* (Afonso, 2005:112). Assim, com o auxílio do Nu*dist V.6.0, realizámos os seguintes procedimentos na análise de conteúdo (Bardin, 1977) dos dados:

- Introdução no programa em ficheiros TXT de cada narrativa de vida;
- Realização de cruzamento de variáveis a partir das dependentes, sexo, experiência profissional e maior ou menor vinculação à abordagem da EF;
- Quantificação do total de unidades de texto integrantes das narrativas;
- Quantificação das unidades de texto classificadas em cada dimensão do sistema de análise de conteúdo;
- Quantificação das unidades de texto classificadas em cada categoria do sistema de análise de conteúdo;
- Elaboração de quadros comparativos de quantificação das unidades de texto decorrentes de cada uma das narrativas de vida;
- Elaboração de quadros de descritores, associando e ilustrando o conteúdo das unidades de texto no contexto do discurso de cada uma das narrativas de vida (anexo 16).

3.5.6. Vantagens e limitações

A entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988). Contém a possibilidade de recolher não só dados, mas também informação acerca da contextualização desses mesmos dados. Por outro lado, na entrevista o sujeito está perante um muito maior grau de exposição, que pode ajudar à narração de factos e situações a que de outra forma não poderíamos aceder. A entrevista pelo seu carácter de relação pessoal directa, faz emergir naturalmente informação relevante. Ela consiste numa forma de recolha de dados que é condicionada pela forma como o seu sujeito se expõe e reflecte acerca dos factos, no nosso caso de natureza pessoal e profissional. No entanto importa aqui ressaltar que *a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade* (Bell, 1997:118), muitas vezes a partir da sua reorientação pelo investigador. O risco de as informações recolhidas representarem visões muito particulares, correspondem a possibilidades que devem ser pesados e confrontadas com outras fontes de pesquisa. Como caracteriza Bertaux (1997), naquilo que chama *ideologia autobiográfica*, há a hipótese de o entrevistado ser tentado, sem disso estar consciente,

a reorganizar a sua própria existência, no momento de descrever e reflectir sobre o filme da sua vida, correndo o risco de reordenar as suas sequências. Mas, o mais importante, é o nível das narrativas de vida, entendidas como *vida vivida* (Poirier et al. 1999), envolvendo factos reais e agidos, os costumes e hábitos, a ética social no sentido mais amplo, numa clara penetração para lá das dimensões formais da vida pessoal e profissional dos entrevistados.

3.6. Critérios e lógicas metodológicas

Uma investigação marcadamente centrada no paradigma fenomenológico e do pensamento dos professores, carece de encontrar os processos de recolha de informação coerentes com o seu campo de estudo. Em toda a recolha de dados há uma centralidade pessoal que procura reiterar o papel da subjectividade do indivíduo com reflexo na sua actividade profissional. Quando se caracteriza o positivismo como um fio condutor central na reflexividade da modernidade, que procura excluir juízos morais e estéticos (Giddens, 1994), estamos a pretender criar um campo limpo, com eventuais contextos assépticos e isolados. Se a realidade da Educação não é esta, o contexto das práticas profissionais dos professores em nada se assemelham com tal situação, já que as características da aprendizagem das crianças não se processam nestes moldes.

A propósito da construção da consciência nuclear, Damásio (2000), no âmbito das *Éspecies de si*, caracteriza o Si Autobiográfico. Para Damásio, ele:

baseia-se na memória autobiográfica, constituída por memórias implícitas de múltiplos exemplos de experiência passada individual e de futuro antecipado. Os aspectos invariantes da biografia de um indivíduo formam a base da memória autobiográfica. A memória autobiográfica aumenta continuamente através da vida, mas pode ser parcialmente remodelada, de modo a reflectir novas experiências. Conjuntos de memórias que descrevem identidade e pessoa podem ser reactivados sob a forma de padrões neurais e, sempre que necessário, tornados explícitos sob a forma de imagens. Cada uma das memórias reactivadas funciona como «uma-coisa-que-está-para-ser-conhecida» e gera o seu próprio pulso de consciência nuclear. O resultado é o si autobiográfico, do qual estamos conscientes (Damásio, 2000:206).

Esta perspectiva aponta no sentido de que o reavivar das memórias, dos percursos pessoais vividos, nunca são descritos no passado. A sua reactivação permite jogar com o tempo numa perspectiva temporal que marca a natureza das reflexões pessoais. Foi com esta intenção que procurámos não só recolher fidedignamente os dados, mas também cruzá-los com vista ao aprofundamento do conhecimento daquilo que pensam e fazem os professores do 1º CEB na construção da área curricular da EF.

IV. Trabalho de campo – resultados

4.1 Fase extensiva

Os resultados que a seguir apresentamos decorrem da aplicação de um questionário a 150 professores de uma amostra estratificada em função da experiência profissional dos professores do 1º CEB. Constituem a expressão das representações identificadas pelos professores sobre diferentes dimensões do seu percurso de vida pessoal e profissional, em relação às AFD e à EF em particular, no contexto da escola do 1º CEB. A sua apresentação decorre da própria sequência de vida dos professores, iniciando-se com dados acerca da sua frequência da EF nas escolas da infância e da adolescência, até às suas representações actuais das finalidades educativas da EF como área curricular da escola do 1º CEB.

4.1.1. Representações dos professores do 1º CEB

As representações dos professores incidem sobre um vasto conjunto de dimensões distintas mas interligadas entre si, tendo como referência a centralidade da disciplina ou área de EF e o percurso pessoal e profissional dos professores, enquanto docentes na escola do 1º CEB.

a) A frequência e vivência pessoal da EF

Na linha de caracterização do percurso escolar na área/disciplina de EF, os resultados acerca da sua frequência evidenciam uma maior frequência por parte de todos os grupos de professores no ensino secundário (50.2%), seguido do 2º Ciclo (42.9%) e um valor muito mais baixo – diríamos, quase residual - no 1º Ciclo (6.9%). Há entre o secundário/2º Ciclo e o 1º Ciclo uma enorme diferença ao nível da frequência da área de EF, que reflecte objectivamente a nossa débil posição no contexto europeu, de penúltimo país entre 25 que menos horas promove de EF para os alunos entre os 6 e os 12 anos de idade (European Journal of Physical Education , 1997). Para uma primeira análise, vejamos o quadro 14:

Quadro 14 – Frequência da Educação Física – nível de escolaridade

Frequência da Educação Física	≤ 5 anos	6-10 Anos	11-15 Anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total
1º CEB	3	2	4	4	5	18 - 6.9%
2º CEB	25	25	25	23	13	111 - 42.9%
Secundário	26	29	29	23	23	130 - 50.2%

A EF no 1º CEB foi uma realidade apenas para 18 (6.9%) dos 150 professores inquiridos, podendo nós dizer que as práticas escolares vivenciadas por estes professores nesta área no 1º CEB, do ponto de vista da frequência e regularidade, foram bastante reduzidas. Este valor de 6.9% é mais baixo do que o referido no estudo de Alves Diniz et al. (1999) – de 34% –, para a frequência da EF no 1º CEB. Assim, as referências de natureza pessoal, em função das vivências em EF, foram, para estes professores, muito mais fortes nos outros níveis de ensino, o que remete para um quadro preocupante já que compreender o que é a EF na escola do 1º CEB também implica conhecer como a recordam os seus professores (Pissanos e Allison, 1993). A EF não parece ter sido uma prática escolar regular e marcante para a esmagadora maioria dos professores na sua escola do 1º CEB. Tal permite-nos avançar com a ideia de que, para estes professores, as principais referências da frequência da disciplina estão concentradas no 2º/3º Ciclo e no Ensino Secundário, apoiando os resultados apresentados no estudo comparativo entre 25 países europeus, em que a EF promovida para os alunos de 13 – 18 anos é superior à proporcionada aos alunos mais novos (European Journal of Physical Education, 1997). Os resultados do nosso estudo, se mantêm a tendência crescente de frequência da EF, conforme se avança no ciclo de escolaridade, apresenta valores relativos, mais baixos para todos eles, do que os de Alves Diniz et al. (1999). Estes dados não deixam de ser preocupantes, se tivermos em consideração o impacto que a frequência e a qualidade das experiências vividas pelos professores têm para a construção das suas crenças e atitudes perante as AFD e os estilos de vida no futuro, como adultos, mas também como professores (Córdoba, 2002).

Analisemos agora a informação mais detalhada sobre a frequência cumulativa da área/disciplina de EF nos diferentes níveis de escolaridade, no quadro 15. Podemos identificar que uma larga maioria de 62% dos inquiridos frequentou EF no 2º CEB e no Ensino Secundário, enquanto 16.7% frequentou apenas no Ensino Secundário.

Quadro 15 – Frequência da Educação Física – valores cumulativos

Frequência da EF	≤ 5 Anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 Anos	≥ 21 anos	Total
1º CEB	0	1	0	1	1	3 – 2%
2º CEB	3	0	1	2	1	7 - 4.7 %
Ensino Secundário	5	4	4	3	9	25 -16.7 %
1º CEB+2ºCEB	1	0	0	1	1	3 - 2 %
1ºCEB+ES	0	0	1	0	1	2 - 1.3 %
2º CEB+ES	19	24	21	18	11	93 - 62 %
Todos os níveis	2	1	3	2	2	10 - 6.7 %
NR	0	0	0	3	4	7 - 4.6 %

Da totalidade dos inquiridos apenas 10 em 150 (6.7%) frequentaram a EF em todos os níveis de ensino, o que corresponde a uma percentagem reduzida de professores (6.7%), remetendo para o

incumprimento do currículo oficial que coloca a EF do 1º ao 12º ano de escolaridade no nosso sistema educativo (Decreto-Lei 95/91 de 26 Fevereiro).

b) Percepções positivas da EF na experiência escolar

A natureza das experiências, vivências e seus significados pessoais ao longo do percurso escolar na área e/ou disciplina de EF, permitiu evidenciar dois grandes grupos de opiniões. Passemos a analisar os resultados das percepções positivas, sintetizados no quadro 16.

Uma primeira análise permite identificar a expressiva identificação das experiências positivas durante a escolaridade em EF, com dimensões associadas à categoria **Efeitos específicos da EF** (50.7%) – *melhorar a aptidão física, maior gosto pela prática de AF, aprendizagem de desportos, desenvolvimento da motricidade, ter noções de regras de jogos, a prática de vários desportos, desenvolvimento da coordenação motora, aprendizagem de novas técnicas do jogo* do total das referências, por oposição à reduzida expressão da categoria **Professor** (0.7%). Ainda assim, refira-se o valor elevado da categoria **Não Responde** (24.7%), que surge como segunda mais expressiva, e que nos permite múltiplas interpretações como a ausência de algo marcante e positivo na frequência da área e/ou disciplina.

A categoria **Processo ensino-aprendizagem** (17.3%) das referências, releva de indicações como *promove a socialização, divertida ou actividade diferente*.

Quadro 16 - Dimensões positivas da EF – resultados globais

Categorias	Ni	%
Efeitos Específicos da EF	228	50.7
Não Responde	111	24.7
Processo Ensino-Aprendizagem	78	17.3
Efeitos Educativos Gerais	16	3.5
Outros	14	3.1
Professor	3	0.7
	450	100 %

Um facto emergente da análise é a nula referência às condições materiais das escolas para a prática da EF como aspecto positivo, o que nos permite inferir existir um enorme consenso acerca das deficientes condições materiais nas escolas que todos os professores frequentaram e viveram a EF nos vários níveis de escolaridade. A importância de percepções positivas, dos alunos na área de EF, é marcante para as opções futuras como professores (Rocha, 1998; Morgan et al., 2001; Trudeau et al., 2004), pelo que estes resultados que valorizam essas dimensões positivas associadas a efeitos específicos da EF

constituem-se como bons indicadores, apesar da segunda categoria mais referida corresponder à ausência de resposta. Contudo em linha com Wright (2004), esta valorização positiva não pode ser feita em exclusivo pela natureza do conteúdo das actividades de EF, mas tem também de valorizar o prazer e a satisfação com a sua realização como característica essencial no quadro da escola do 1º CEB. Em termos globais, programas de EF de qualidade contribuem para a manutenção de percepções positivas pelos alunos (Trudeau e Shepard, 2005), pelo que a imagem pública da EF inicia-se na própria EF que cada um de nós viveu e da qual retém recordações e memórias positivas. A valorização das aprendizagens específicas em EF pelos professores do nosso estudo, contrasta com os resultados de outros estudos (Carreiro da Costa et al., 1998; Neves, 2004) em que os professores valorizam mais as dimensões associadas às relações estabelecidas com os colegas e também com o professor.

Resultados por subgrupos

O quadro 17 apresenta os dados organizados nas diferentes categorias em função dos subgrupos de professores, de acordo com a sua experiência profissional.

Quadro 17 - Experiência escolar em EF – dimensões positivas

Subgrupos	Efeitos Educativos Gerais	Efeitos Específicos da EF	Professor	Estabeleci. de Ensino	Processo E-Apz	Outros	NR
≤ 5 anos	2	59	1	0	14	3	11
6-10 anos	2	43	1	0	19	2	23
11-15 anos	3	53	1	0	14	2	17
16-20 anos	5	35	0	0	21	3	26
≥ 21anos	4	38	0	0	10	4	34
Total	16	228	3	0	78	14	111
%	3.5	50.7	0.7	0	17.3	3.1	24.7

Há uma clara identificação de factores associados à categoria **Efeitos específicos da EF** como aspectos positivos da frequência da área e/ou disciplina de EF durante a escolaridade. Parece existir uma ligeira tendência para os professores menos experientes e mais novos se identificarem mais positivamente com os efeitos específicos da EF, relativamente aos professores mais experientes e mais velhos.

Com base nesta questão, importa descrever os valores das subcategorias integrantes da categoria **Efeitos Específicos da EF**, com base no critério de Crum (1993), apresentados no quadro 18:

Quadro 18 - Subcategorias de "Efeitos Específicos da EF" - resultados

Experiência profissional * Subcategorias EEEF	Tecnomotoras	Sociomotoras	Prático-Reflexivas
≤ 5 anos	32	14	13
6-10 anos	22	14	7
11-15 anos	23	16	14
16-20 anos	17	10	8
≥ 21 anos	12	15	11
Total	106 – 46.5%	69 – 30.3%	53 – 23.2%

Dentro da categoria, os professores como referências positivas pareceram valorizar mais os efeitos específicos vinculados às ações motoras, às habilidades, às técnicas desportivas e seus contextos de prática, aprendizagem e aperfeiçoamento nas aulas de EF. Tal parece mais evidente nos professores menos experientes e mais jovens. Há uma supremacia das referências a efeitos *tecno*motores (46.5%), que são mais frequentes nos professores menos experientes (32) e vai decrescendo até aos professores mais experientes (12). Nas duas outras subcategorias – *socio*motoras e *prático-reflexivas* – a variação de referências, em função da experiência profissional, não tem grande significado.

Através de uma análise estatística com base nos valores percentuais de cada categoria foi possível identificar reduzidas diferenças entre os subgrupos com base na sua experiência profissional (quadro 19).

Quadro 19 - Correlações entre subgrupos /experiência profissional – dimensões positivas

	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos
≤ 5 anos	1,000	,911	,955	,955	,843
6-10 anos	,911	1,000	,969	,944	,977
11-15 anos	,955	,969	1,000	,980	,945
16-20 anos	,955	,944	,980	1,000	,906
≥ 21 anos	,843	,977	,945	,906	1,000

Proximity Matrix This is a similarity matrix

Os dados apresentados no quadro 19 permitem, no entanto, identificar uma progressiva e gradual diferença entre grupos. Mais uma vez, apenas dois grupos se destacam pela sua divergência de representação das experiências escolares em EF, o subgrupo menos experiente (≤ 5 anos) e o mais experiente (≥ 21 anos).

c) Percepções negativas da EF na experiência escolar

Uma primeira análise permite salientar a expressiva identificação das experiências negativas durante a escolaridade em EF (quadro 20) com a categoria **Não responde** (50.7%) que representa mais de

metade do total das referências. Este facto pode ser interpretado como indicador de que, para grande parte dos professores, a EF não deixou marcas ou recordações negativas. Por outro lado, também podemos equacionar a hipótese de os professores, respondendo sobre questões de EF, considerarem que não deviam desvalorizá-la. Este facto não é novo, já que em anterior estudo exploratório junto de futuros professores, o mesmo aconteceu com a categoria **Não responde** a ser a mais expressiva (26.8%) quanto às experiências negativas em EF (Neves, 2004). Segue-se a categoria **Estabelecimento de Ensino** (22%), evidenciando uma forte percepção negativa sobre as condições materiais do ensino da EF nos vários níveis de escolaridade, que remete para as questões associadas às condições materiais de ensino da EF, da organização da EF na escola, da sua regularidade, como *poucas horas semanais*, *falta de condições (espaços)* ou *inexistência de materiais*.

Quadro 20 - Dimensões negativas da EF – resultados globais

Categorias	Ni	%
Não Responde	228	50.7
Estabelecimento de Ensino	99	22
Processo Ensino-Aprendizagem	40	8.9
Outros	30	6.7
Professor	29	6.4
Efeitos Específicos da EF	23	5.1
Efeitos Educativos Gerais	1	0.2
	450	100 %

Portanto, para a globalidade dos professores, as suas experiências negativas em EF estão associadas a factores decorrentes da forma e do contexto em como cada escola desenvolvem esta área e/ou disciplina. Tal como em estudos anteriores (Neves, 2004) a categoria **Professor** (6.4%) surge mais referenciada nas percepções negativas da EF do que nas percepções positivas. A socialização profissional à EF, globalmente entendida, também se inicia aqui, pelo que importa rever práticas e hábitos profissionais que contribuem para estes resultados.

Resultados por subgrupos

O quadro 21 apresenta os dados organizados com base nas diferentes subcategorias de professores.

Quadro 21 - Experiência Escolar em EF – dimensões negativas

Subgrupos	Efeitos Educativos Gerais	Efeitos Específicos da EF	Professor	Estabeleci. de Ensino	Processo E-Apz	Outros	NR
≤ 5 anos	0	5	9	22	14	8	32
6-10 anos	0	9	7	16	7	9	42
11-15 anos	0	2	2	22	10	5	49
16-20 anos	0	1	5	28	5	4	47
≥ 21 anos	1	6	6	11	4	4	58
Total	1	23	29	99	40	30	228
%	0.2	5.1	6.4	22	8.9	6.7	50.7

Há uma maioria de referências de **Não responde** (50.7%). Dentro desta identificação há uma tendência para os professores com mais experiência profissional se associarem mais do que os menos experientes e mais novos à ausência de resposta. A mesma tendência parece existir na diferença de expressão entre estes grupos relativamente às categorias **Professor**, **Estabelecimento de Ensino** e **Processo Ensino-aprendizagem**. Poderemos afirmar que quem identifica mais aspectos negativos em EF durante a escolaridade são os professores mais novos, talvez porque viveram mais EF e mais diversa. São estes que, de uma forma geral, surgem mais críticos, identificando mais dimensões negativas na sua frequência escolar da EF, de forma mais acentuada associadas às categorias **Estabelecimento de Ensino**, (*material desgastado, falta de meios e equipamentos para praticar algumas modalidades ou a inexistência de um espaço físico apropriado para a prática da EF*), **Processo Ensino-Aprendizagem** (*falta de estruturação dos exercícios, sempre o mesmo tipo de actividades ou fomentar a competição não saudável*), e mesmo **Professor** (*professores mal preparados, falta de empenhamento dos professores ou pouco interesse por parte de alguns professores de EF*).

Quadro 22 - Correlações entre subgrupos/experiência profissional – dimensões negativas

	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos
≤ 5 anos	1,000	,929	,990	,838	,792
6-10 anos	,929	1,000	,968	,977	,925
11-15 anos	,990	,968	1,000	,899	,867
16-20 anos	,838	,977	,899	1,000	,938
≥ 21 anos	,792	,925	,867	,938	1,000

Proximity Matrix - Correlation between Vectors of Values

Através de análise estatística, com base nos valores percentuais de cada categoria, foi possível identificar poucas diferenças entre subgrupos de professores a partir da experiência profissional (quadro 22). Os dados constantes do quadro 22 permitem, no entanto, identificar uma progressiva e gradual diferença

entre subgrupos, em que apenas dois subgrupos se destacam pela sua divergência de representação das experiências negativas em EF, os professores menos experientes e mais novos (\leq de 5 anos) e os mais experientes e mais velhos (\geq 21 anos). Realce-se que esta situação, também observada nas dimensões positivas das vivências em EF, parece ser ligeiramente mais acentuada aqui, nas dimensões negativas.

d) Passado Desportivo

Na caracterização das suas vivências de prática informal e formal de AFD, mais de metade dos professores (54%) não tiveram uma prática desportiva durante a sua infância ou adolescência (quadro 23). Em 150 professores, 68 (45.3%) identificaram ter experimentado práticas desportivas durante a sua infância ou adolescência, na escola, em clubes, ginásios ou associações desportivas, resultados bastante superiores aos obtidos por Carreiro da Costa et al. (1998), no estudo dos Açores, e ligeiramente superiores, aos de Alves Diniz et al. (1999), no estudo de Lisboa. Num país de fraca vinculação à prática desportiva,²³ estes valores, apesar de sobrepujarem os não praticantes aos praticantes, no contexto português não são maus. Se reflectirmos sobre a natureza das experiências pessoais que o envolvimento em AFD encerra, então aí poderemos pensar nas futuras implicações pedagógicas como professores na sua acção quotidiana de desenvolvimento da área de EF no 1º CEB. Não podemos deixar de ter em consideração que estamos perante um grupo de professores quase exclusivamente do sexo feminino, o que acentua positivamente estes resultados, quando recentemente os valores nacionais evolutivos da participação desportiva feminina decresceram (Marivoet, 2005).

Quadro 23 - Passado desportivo – resultados globais

Passado desportivo	Sim	Não	NR
Total	68 - 45.3%	81 - 54%	1 - 0.7%

No âmbito da caracterização da natureza das vinculações dos professores às práticas de AFD durante a adolescência, os resultados (quadro 24) evidenciam que é nos subgrupos dos professores menos experientes e mais novos que a vinculação se sobrepõe à não vinculação. A partir do subgrupo dos professores com mais de 11 anos de experiência há uma clara vantagem da não vinculação às AFD.

²³ Em Portugal 22% dos cidadãos possui vinculação à prática desportiva, de acordo com resultados do estudo do Eurobarómetro Especial da União Europeia intitulado *Os cidadãos da União Europeia e o desporto* (2004).

Quadro 24 – Vinculação a AFD durante a adolescência – resultados por subgrupos

Actividade Física – Adolescência	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos	Total
SIM	16 - 53.3%	16 - 53.3%	12 - 40%	13 - 43.3%	11 - 36.7%	68 – 45.3%
Não	14 - 46.7%	14 - 46.7%	18 - 60%	17 - 56.7%	18 - 60%	81 – 54%
NR	-	-	-	-	1 - 3.3%	1 - 0.7%

Uma maioria de professores considera que a AFD (54%) não foram uma prática regular no seu processo de crescimento e desenvolvimento. Parece que tal facto aumenta dos professores com menor experiência para os que possuem mais. É apenas nos dois grupos com menor experiência (≤ 5 anos e 6-10 anos) que os professores maioritariamente assumem ter mantido uma vinculação com as AFD durante a adolescência. Estes dados permitem-nos salientar a grande diversidade de percursos de vida na relação com as AFD, explicadas não só por questões de motivação intrínseca, mas também por razões de acessibilidade, oportunidade ou outras. O significado pessoal das vivências das AFD naturalmente proporcionarão crenças, atitudes, conhecimentos e competências capazes de influenciar não só as futuras opções de adopção de estilos de vida mais ou menos activos, mas também as opções pedagógicas no desenvolvimento curricular da EF no 1º CEB (Rocha, 1998).

Relativamente ao contexto da prática de AFD (quadro 25) podemos ver que a maioria dos professores (63.8%) que o referiram identificaram a escola como o contexto organizacional onde realizaram essas práticas e, num valor menor (36.2%), o clube desportivo.

Quadro 25 - Passado desportivo – contexto da prática

Contexto de prática desportiva	Escola	Clube
Total	51 – 63.8%	29 – 36.2%

Estes dados reforçam a importância do papel socializador da escola na promoção da prática regular de AFD para lá da EF, numa perspectiva de *cultura motora* (Crum, 1993) onde a escola pode e deve ser o início de fomento de estilos de vida activos e saudáveis. Importa assim equacionar a necessidade de diversificar a oferta de AFD em termos mais e menos organizados junto de todos os alunos. Não colocando em oposição ou competição entre a escola e o clube desportivo, torna-se fundamental que a escola procure satisfazer ao nível das práticas de AFD todos os alunos motivados e interessados.

Ao analisarmos os dados do contexto organizacional das práticas de AFD, os resultados dos diferentes contextos referidos, a cada subgrupo (quadro 26), podemos identificar um maior peso de AFD praticadas nos clubes/associações/ginásios por parte dos professores com menor tempo de serviço docente,

relativamente ao maior envolvimento em AFD na escola por parte dos professores mais experientes e mais velhos.

Quadro 26 – Enquadramento Institucional das práticas de AFD – resultados por subgrupos

Contexto de Prática AFD	Escola	Clube/associação	Escola+Clube	Total
≤ 5 anos	6	4	6	16
6-10 anos	6	7	3	16
11-15 anos	6	3	3	12
16-20 anos	11	2	0	13
≥ 21 anos	10	1	0	11
Total	39 - 57.4%	17 - 25%	12 - 17.6%	

Através do teste Anova foi possível identificar uma correlação entre os grupos de professores, relativamente ao enquadramento institucional dessas práticas de AFD durante a adolescência (escola, clube/associação ou as duas). De forma significativa ($p=0.025$), podemos dizer que existem diferenças entre os grupos de professores. Assim os professores com menor experiência, para além de mais implicados em AFD, fazem-no em vários contextos institucionais para além da própria escola. Foi neste contexto que a prática de AFD dos professores com maior experiência profissional teve maior expressão.

Apesar da moderada correlação estatística ($p=0.406$), foi identificada uma relação entre o contexto das práticas de AFD e o nível de conhecimento que os professores consideravam possuir sobre o bloco programático de Natação, que poderá estar associado à sua aprendizagem e prática no contexto de clubes e associações desportivas. Tal situação surgiu associando os professores que tinham praticado AFD em clubes e associações desportivas com um melhor nível de conhecimentos sobre o bloco de Natação.

e) A formação inicial na área de EF

Na linha de pesquisa sobre a construção do conhecimento profissional, inquirimos os professores acerca da percepção pessoal sobre a sua formação inicial, incidindo essa qualificação sobre quatro dimensões: conhecimento programático da área de EF; conhecimento científico da área de EF; conhecimento pedagógico da área de EF e competências reflexivas sobre a EF (Shulman, 1987). Os resultados globais são os apresentados no quadro 27.

Há uma clara identificação da sua formação inicial em EF como bastante equilibrada relativamente às várias componentes e com uma percepção positiva ao contrário dos resultados de Marin e Moreno (2005), em que os professores consideravam a sua formação inicial em EF como insuficiente, inespecífica e inadequada perante a realidade escolar. Estes resultados contrariam a visão de Hardman (2004) que, a nível

Europeu, considera que a formação específica na área da EF é um problema, o que não parece ser a opinião dos professores inquiridos, que, apesar de não serem muito afirmativos nas suas percepções, se manifestaram sempre positivamente acerca das diversas componentes da sua formação inicial em EF. Apesar das pequenas diferenças entre componentes, destaca-se o facto da componente **Competências Reflexivas da EF** ter não só o mais baixo somatório (566), como a média mais baixa (3.903) e o desvio-padrão mais baixo (1.249). Através de uma hierarquização de componentes, os professores consideram que a sua formação inicial privilegiou a componente de **Conhecimento científico em EF** (613-4.199±1,284), seguida do **Conhecimento programático em EF** (603-4.130±1,272), do **Conhecimento pedagógico em EF** (590-4.041±1,270) e das **Competências reflexivas da EF** (566-3.903±1,249).

Quadro 27 - Valorização da Natureza do Conhecimento – valores globais

Natureza de Conhecimento	Σ	Média±dp	Moda
Conhecimento Científico EF	613	4,199±1,284	4
Conhecimento Programático EF	603	4,130±1,272	4
Conhecimento Pedagógico EF	590	4,041±1,270	4
Competências Reflexivas EF	566	3,903±1,249	4

Para a reflexão acerca do futuro da EF, mesmo no quadro do 1º CEB, Carreiro da Costa (2003) realça que quando discutirmos o desenvolvimento de um qualquer plano para a EF, se torna necessário estimular uma melhor compreensão das ideologias curriculares, não só nos programas e documentos oficiais e na realidade do ensino da EF, mas também na formação de professores, se estivermos preocupados com uma efectiva mudança de práticas da EF nas escolas. Não podemos aqui esquecer que cada processo de formação de professores é um processo historicamente situado (Estrela, 2002) que condicionará a sua própria influência no futuro profissional daqueles que o frequentaram. Daí que a centralidade que a formação inicial tem que assumir como um dos principais momentos do percurso profissional do professor do 1º CEB, onde a busca da coerência conceptual lhe permita clarificar não apenas o domínio das habilidades técnicas de ensino de uma área, mas a visão globalizante em que cada área curricular cumpre finalidades educativas próprias mas também de forte interligação entre si. A análise de Moreira (2000), que considera insuficiente e pouco específica a formação dos professores do 1º CEB na área de EF, acentua a necessidade de, não se descontextualizando das finalidades educativas da escola do 1º CEB, a formação inicial tem de se constituir como um forte momento de clarificação conceptual e de formação de competências de intervenção específicas da EF no contexto desta escola, seja qual for o modelo de docência em que cada professor vier a trabalhar. Se a formação inicial não assume uma mera visão tecnológica do ser professor, ela necessita de interligar dimensões do conhecimento profissional em que *os professores não são percebidos como técnicos*,

mas sim como profissionais que reflectem e como investigadores de soluções para os problemas com os quais se deparam (Sá-Chaves, 2001:135). Estamos de acordo com Guimarães (2002) acerca da *falta de prioridade atribuída à Educação Física no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*, que não pode ter o seu início no contexto da própria formação inicial, sob pena de entrarmos num círculo vicioso, com impacto nos futuros professores.

As diferenças entre subgrupos de professores

Os resultados sobre a percepção sobre as diferentes componentes do conhecimento profissional, desenvolvida durante a formação inicial, são sintetizados no quadro 28 (destacando a azul os valores mais altos e a amarelo os valores mais baixos, dentro de cada componente). A percepção relativa à construção de **conhecimento científico em EF** durante a formação inicial, é mais valorizada pelo subgrupo dos menos experientes e mais novos ($4,552 \pm 1,352$), ou seja, por aqueles que mais recentemente realizaram a sua formação inicial. Apesar das reduzidas diferenças entre subgrupos, o dos professores mais experientes e mais velhos é o que menos valoriza esta componente na sua formação inicial ($3,964 \pm 1,427$). Estes resultados coincidem com a ideia de que, no período de 90, melhorou a qualidade científica da formação inicial dos professores do 1º CEB (Lopes et al., 2005).

Quadro 28 - Valorização das componentes de conhecimento na formação inicial – resultados por subgrupo

Subgrupos	Conhecimento Científico EF	Conhecimento Programático em EF	Conhecimento Pedagógico em EF	Competências Reflexivas em EF
≤ 5 anos	$4,552 \pm 1,352$	$4,241 \pm 1,573$	$4,276 \pm 1,601$	$4,414 \pm 1,427$
6 – 10 anos	$4,200 \pm 1,400$	$3,867 \pm 1,106$	$3,733 \pm 1,484$	$3,633 \pm 1,299$
11 – 15 anos	$4,233 \pm 1,006$	$4,367 \pm 0,999$	$4,367 \pm 0,850$	$4,103 \pm 0,939$
16 – 20 anos	$4,034 \pm 1,210$	$4,138 \pm 1,060$	$4,069 \pm 0,961$	$3,931 \pm 1,132$
≥ 21 anos	$3,964 \pm 1,427$	$4,036 \pm 1,551$	$3,750 \pm 1,236$	$3,429 \pm 1,230$

A incidência da formação inicial nas questões do **conhecimento programático** em EF também não parece distinguir muito os subgrupos. No entanto, o subgrupo 11 – 15 anos de experiência profissional ($4,367 \pm 0,999$) - destaca-se em termos da média mais elevada e valor de desvio-padrão mais baixo.

Nesta componente não parece coexistir uma sequencialidade de valorização condicionada pela experiência profissional, como acontece algumas vezes nas outras componentes da formação inicial.

A percepção de que a sua formação no âmbito do **conhecimento pedagógico em EF** foi mais forte, é identificada pelo subgrupo com 11 – 15 anos de experiência profissional. Portanto são os professores formados entre o final dos anos 80 e início dos anos 90 que consideram ter tido uma mais forte formação pedagógica na área de EF ($4,367 \pm 0,850$). Mais uma vez são os professores mais experientes e mais velhos ($3,750 \pm 1,236$) que se situam no pólo oposto da percepção da formação inicial no âmbito de competências pedagógicas.

Relativamente à percepção pelos professores do desenvolvimento de **competências reflexivas em EF**, é novamente o subgrupo dos professores menos experientes e mais novos que se salienta mais positivamente ($4,414 \pm 1,427$), ao contrário do subgrupo dos mais experientes e mais velhos no pólo oposto ($3,429 \pm 1,230$).

Em termos globais, e apesar de as diferenças entre os grupos não emergirem como muito grandes, parece haver um perfil que aponta no sentido dos professores mais experientes e mais velhos valorizarem de forma menos positiva a sua formação inicial na área de EF. Podemos dizer que os professores com formação inicial realizada há mais anos valorizam menos essa formação inicial na área de EF. Por outro lado, os professores que realizaram a sua formação inicial há menos tempo, mais novos e menos experientes profissionalmente, quase sempre valorizam de forma sistemática e positivamente as várias componentes da sua formação inicial em EF. Estes dados são um pouco incongruentes com os dados da frequência e regularidade da prática da EF dos professores nas suas escolas. Isto porque são os professores mais experientes e mais velhos que dizem abordar a área com maior frequência e regularidade, realizando mais aulas por semana com os seus alunos, apesar de serem os que menos qualificam positivamente, em termos comparativos, a sua formação inicial.

Uma análise de correlações estatísticas entre subgrupos permitiu-nos evidenciar uma forte interdependência entre estas componentes da formação inicial em EF.

Quadro 29 - Correlações entre variáveis – resultados entre subgrupos

	Conhecimento Programático EF	Conhecimento Científico EF	Conhecimento Pedagógico EF	Competências Reflexivas EF
Conhecimento Programático EF	-	0.736	0.755	0.692
Conhecimento Científico EF	0.736	-	0.712	0.730
Conhecimento Pedagógico EF	0.755	0.712	-	0.814
Competências Reflexivas EF	0.692	0.730	0.814	-

Assim, no quadro 29 podemos analisar os dados dessas correlações, que indicam que o conjunto dos professores, para além de uma opinião muito próxima, e de forma muito consistente, aponta no sentido de que estas componentes estiveram bem articuladas na sua formação inicial em EF, não sendo significativas para os professores as diferenças entre elas.

f) O programa de EF no 1º CEB e os seus blocos programáticos

A forma como o programa de EF do 1º CEB é percebido e desenvolvido em função da realidade profissional de cada professor é um dado importante. Os próprios professores do 1º CEB consideram fundamental o conhecimento do programa de EF no 1º CEB (Miranda, 2002). Numa lógica de construção curricular o domínio do conhecimento do currículo (Shulman, 1997) é relevante, pelo que a forma para cada professor considerar globalmente o conhecimento do programa de EF remete para uma dimensão estruturante da construção do seu próprio conhecimento profissional. O quadro 30 apresenta os resultados da percepção global de conhecimento do programa de EF (4.660 ± 1.214). Os professores inquiridos não são categóricos, nem na afirmação do desconhecimento do programa, nem no seu conhecimento integral. Em linha com outros estudos realizados em Portugal (Carreiro da Costa et al., 1998; Alves Diniz et al., 1999) não podemos afirmar que os professores têm uma forte percepção do seu conhecimento programático em EF, antes optando por uma ausência de radicalização positiva ou negativa (Sousa, 1996).

Quadro 30 - Grau de conhecimento do programa de EF – valores globais

	Σ	Média \pm dp	Moda
Conhecimento global do programa de EF	699	4.660 ± 1.214	5

Com estes resultados parecem coexistir (apesar de uma moda de 5) um certo reconhecimento de que existem lacunas e insuficiências no seu conhecimento profissional do programa de EF, com um conhecimento mínimo.

O grau de conhecimento do programa, com base nos valores de cada subgrupo, diferenciado pela sua experiência profissional (quadro 31), não faz emergir grandes clivagens entre eles. No entanto, mais uma vez é o subgrupo dos menos experientes e mais novos ≤ 5 anos (4.767 ± 1.406) que surge com a percepção mais positiva sobre o seu próprio conhecimento dos programas de EF. Os valores da média e respectivo desvio-padrão são muito próximos entre si.

Quadro 31 - Grau de conhecimento do programa de EF – resultados dos subgrupos

Subgrupos	Σ	Média \pm dp	Moda
≤ 5 anos	143	4.767 \pm 1.406	4
≥ 21 anos	142	4.733 \pm 1.285	4
16 – 20 anos	141	4.7 \pm 1.119	5
11 – 15 anos	139	4.633 \pm 1.129	4
6 – 10 anos	134	4.467 \pm 1.167	5

Os resultados indiciam que os professores, globalmente, consideram que conhecem razoavelmente o programa de EF do 1º CEB, se tivermos em consideração que o valor mais baixo de média é de 4.467. Por outro lado, destaca-se o valor da moda que alterna nas diferentes categorias de professores entre o 4 e o 5, para um máximo de 7.

Conhecimento dos blocos programáticos de EF

Uma análise mais estruturada acerca da forma como os professores consideram que conhecem estruturalmente o programa de EF do 1º CEB, com base nos seus diferentes blocos programáticos, permite-nos ponderar sobre como os professores tomam as suas decisões na construção curricular nesta área. Considerando o ecletismo e diversidade dos blocos programáticos do programa de EF, os professores são confrontados com relações de maior ou menor conhecimento que nos ajudarão a compreender as suas opções pedagógicas.

Blocos programáticos – um conhecimento hierarquizado

Na manifestação do seu conhecimento acerca de cada um dos diferentes blocos (quadro 32), os professores, de forma muito clara, destacam o seu conhecimento sobre o bloco programático **Jogos** (5,253 \pm 1,063), com o valor mais elevado de média e mais baixo de desvio-padrão, resultado semelhante a outros estudos (Alves Diniz et al., 1999; Carreiro da Costa et al., 1998; Faucette et al., 1990; Guedelha, 2000; Moreira, 2000; Guimarães, 2002; Rocha, 1998) com professores não-especialistas. Depois, e um pouco surpreendentemente, já que integra há poucos anos o currículo da EF, os professores valorizam o seu conhecimento sobre o bloco programático **Percursos na Natureza** (4,720 \pm 1,248), o que contraria resultados obtidos noutros estudos (Alves Diniz et al., 1999; Carreiro da Costa et al., 1998; Guimarães, 2002) realizados em Portugal. Os blocos **Perícias e Manipulações** (4,547 \pm 1,246) e **Deslocamentos e Equilíbrios** (4,527 \pm 1,230), os dois integrantes do programa de EF nos dois primeiros anos de escolaridade e com objectivos de consolidação das habilidades motoras básicas, surgem a seguir na hierarquização de

conhecimento por parte dos professores, que em geral correspondem aos resultados obtidos em diversos estudos (Alves Diniz et al., 1999; Carreiro da Costa et al., 1998; Guimarães, 2002). Segue-se o bloco de **Ginástica** ($4,477 \pm 1,206$), com valores ainda muito próximos dos blocos anteriores e superiores ao bloco **Actividades Rítmicas e Expressivas** ($4,227 \pm 1,291$) que fecha este conjunto.

Quadro 32 - Hierarquização do conhecimento por blocos programáticos – valores globais

BLOCOS PROGRAMÁTICOS	Σ	Média \pm dp	Moda
Jogos	788	$5,253 \pm 1,063$	5
Percursos na Natureza	708	$4,720 \pm 1,248$	5
Perícias e Manipulações	682	$4,547 \pm 1,246$	4
Deslocamentos e Equilíbrios	679	$4,527 \pm 1,230$	5
Ginástica	667	$4,477 \pm 1,206$	5
Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)	634	$4,227 \pm 1,291$	5
Natação	372	$2,548 \pm 1,812$	1
Patinagem	330	$2,260 \pm 1,644$	1

A partir daqui, os professores reconhecem o seu reduzido conhecimento dos restantes dois blocos programáticos - **Natação** ($2,548 \pm 1,812$) e **Patinagem** ($2,260 \pm 1,644$) -, reforçado pelos valores da moda (1). Estes blocos são aqueles sobre os quais os professores dizem possuir, de forma muito clara e nítida, conhecimentos, havendo uma forte demarcação relativamente aos outros blocos programáticos.

Estes resultados apresentam uma certa dissonância em relação ao estudo de Carreiro da Costa et al. (1998) na Região Autónoma dos Açores, em que os blocos programáticos sobre os quais os professores manifestaram mais conhecimentos foram o de **Deslocamentos e Equilíbrios** e **Perícias e Manipulações**. Ao mesmo tempo, é para nós surpreendente o resultado que remete para um forte conhecimento, dos professores por nós inquiridos, sobre o bloco **Percursos na Natureza**, já que, no estudo de Carreiro da Costa et al. (1998), este obteve fracos resultados. Relativamente ao bloco de **Patinagem, Natação e Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)**, há coincidência de resultados, como aqueles sobre os quais os professores manifestam pior nível de conhecimentos (Carreiro da Costa et al., 1998; Carreiro da Costa et al., 1999). Os professores manifestam identificar-se com um nível de conhecimento deveras associado à sua própria competência pedagógica sobre cada um dos blocos programáticos, mas também tendo em consideração a sua própria percepção de abordagem da EF na escola do 1º CEB (Miranda, 2002).

Conhecimento dos blocos programáticos - subgrupos

O conhecimento global dos professores acerca dos blocos programáticos, carece da distinção de opinião de cada subgrupo em função da sua experiência profissional. Passamos a apresentar esses resultados de cada subgrupo de professores, de acordo com cada bloco programático, no quadro 33.

Quadro 33 - Conhecimento dos blocos programáticos de EF – resultados dos subgrupos (dois melhores resultados - 1º amarelo 2º verde - em cada bloco)

Subgrupos	Bloco Perícias e Manipulações	Bloco Deslocamentos e Equilíbrios	Bloco Ginástica	Bloco Jogos	Bloco Percursos na Natureza	Bloco Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)	Bloco Patinagem	Bloco Natação
≤ 5 anos	4.667±1.398	4.8±1.297	4.633±1.426	5.367±1.189	5.133±1.224	4.333±1.493	3.033±2.008	3.133±2.047
6 – 10 anos	4.467±1.252	4.267±1.172	4.433±1.104	5.367±0.964	4.933±1.048	3.967±1.520	2.233±1.736	2.667±1.953
11- 15 anos	4.567±1.165	4.567±1.251	4.533±1.106	5.4±1.102	4.467±1.252	4.367±1.299	2.179±1.634	2.071±1.303
16 – 20 anos	4.3±1.236	4.4±1.133	4.367±1.217	5.167±0.950	4.767±1.104	4.3±0.877	1.933±1.437	2.367±1.712
≥ 21 anos	4.733±1.202	4.6±1.303	4.414±1.211	4.967±1.098	4.3±1.466	4.167±1.206	1.893±1.066	2.464±1.875

O bloco **Perícias e Manipulações** é um bloco que todos os professores referem conhecer bem, destacando-se os dois subgrupos extremos – ≥ 21 anos (4.733 ± 1.202) e ≤ 5 anos (4.667 ± 1.398) – como aqueles que dizem conhecer melhor. Os resultados apontam no sentido de os professores mais experientes e mais velhos considerarem que possuem um melhor conhecimento deste bloco programático, ainda que com expressão.

O bloco **Deslocamentos e Equilíbrios** é também um bloco que os professores reconhecem conhecer bem, não parecendo existir diferenças em função da experiência profissional. Apesar disso são ainda os professores mais novos e menos experientes (4.8 ± 1.297) que afirmam conhecer relativamente melhor, seguido do subgrupo ≥ 21 anos (4.6 ± 1.303).

Muitas vezes apresentado como tecnicamente de difícil abordagem por parte dos professores do 1º CEB, o bloco de **Ginástica** não apresenta resultados indiciadores de desconhecimento por parte dos diferentes subgrupos de professores. Conforme podemos identificar, os valores de subgrupos são muito próximos entre si, com valores de média a oscilar entre 4.633 e 4.367. São os professores do subgrupo mais experientes e mais velhos – ≥ 21 anos e 16 – 20 anos – que parecem não conhecer tão bem este bloco programático.

Sobre o conhecimento do bloco **Jogos**, destaque para os elevados valores em todos os subgrupos e uma reduzida amplitude da média entre subgrupos (4.967 e 5.4), indiciador de que os professores consideram conhecer bem este conteúdo programático. Realce-se o facto de se destacar dos restantes o subgrupo 11 – 15 anos (5.4 ± 1.102), numa das raras vezes em que o subgrupo ≤ 5 anos não apresenta valores mais elevados. Estes valores relativos ao bloco **Jogos** poderão também ser influenciados pela ideia, que por vezes existe, de que a EF são jogos. Logo, teria que ser sobre este bloco programático que os professores identificariam melhor conhecimento.

No bloco **Percursos na Natureza**, apesar de ser um dos que os professores globalmente reconhecem conhecer melhor, esse conhecimento é diferente entre subgrupos. Mais uma vez os professores mais experientes e mais velhos (4.3 ± 1.466) destacam-se por serem os que dizem ter menor conhecimento deste bloco, por oposição ao subgrupo dos professores menos experientes e mais novos que são os que mais dizem conhecer sobre o bloco **Percursos na Natureza** (5.133 ± 1.224).

Tal facto poderá estar associado à relativamente recente introdução desta área das AFD no quadro dos programas de EF a nível nacional – Reforma Educativa de 1986 –, logo, os professores menos experientes e mais novos terem já dela beneficiado enquanto alunos de EF e de formação específica sobre este bloco programático durante a sua formação inicial. Tal poderá ajudar a explicar as diferenças de valores entre os vários subgrupos de professores.

No bloco **Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)** parecem não existir grandes diferenças entre os subgrupos de professores. As pequenas diferenças colocam o subgrupo 11 – 15 anos (4.367 ± 1.299) em destaque, à semelhança do observado relativamente ao bloco **Jogos**, ainda que com valores mais

baixos. Como acontece na esmagadora maioria dos blocos, o subgrupo ≤ 5 anos (4.333 ± 1.493) surge em segundo lugar. Podemos dizer que, apesar da *feminização* do conjunto dos professores do 1º CEB, há uma percepção muito variável e difusa do conhecimento dos professores do 1º CEB do bloco programático **Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)**.

O bloco **Patinagem** é um dos blocos críticos ao nível do conhecimento dos professores. Apesar de todos os subgrupos identificarem um conhecimento negativo sobre o bloco (maioria das médias inferiores a 3 e a totalidade das modas 1), é possível distinguir uma sequência de diferenças (ainda que pequenas) a partir da experiência profissional dos professores.

Assim, consoante vai aumentando a experiência profissional dos professores, vai diminuindo o seu grau de conhecimento manifestado acerca do bloco **Patinagem**. Para este facto poderá contribuir a introdução da Patinagem como matéria curricular em EF nas nossas escolas básicas e secundárias, a partir da Reforma Educativa de 1986. Daí podermos reflectir que muitos dos professores menos experientes e mais jovens, enquanto alunos de EF, beneficiaram da sua prática e aprendizagem.

Os professores reconhecem, objectivamente, que o seu conhecimento acerca deste bloco é reduzido e acentuadamente negativo na escala considerada. No seu conhecimento sobre o bloco programático **Patinagem** parece existir um decrescente conhecimento do bloco por parte dos professores, à medida que aumenta a sua experiência profissional e parecem coexistir diferenças entre elas, ainda que com elevado desvio-padrão (2.008) na categoria de ≤ 5 anos. O bloco de **Patinagem** é claramente aquele sobre o qual todos os subgrupos dizem possuir um nível de conhecimento mais baixo. Para todos os subgrupos de professores é este que apresenta a média mais baixa de todos os blocos programáticos de EF.

Este bloco é apresentado no programa de EF do 1º CEB como alternativo, por estar dependente da disponibilização de instalações específicas. A sua marginalidade curricular poderá ajudar a entendê-lo como bloco crítico, ao nível de conhecimento, por parte dos professores. Apesar do valor de moda (1) ser constante em todos os subgrupos, correspondendo ao nível mínimo da escala, são os professores menos experientes e mais novos que menos se destacam pela negativa (3.133 ± 2.047). Todos os restantes subgrupos apresentam valores de média inferiores a 3, apesar de desvios-padrão elevados.

Há um claro reconhecimento dos diferentes subgrupos que o seu conhecimento acerca do bloco programático **Natação** é muito reduzido. Tal como para o bloco de Patinagem, estes resultados convergem claramente com os de Guimarães (2002), que considerou estes dois blocos programáticos quase inexistentes na prática profissional dos professores na abordagem da EF. Assim, se os professores se identificam negativamente ao nível do conhecimento destes blocos, muito menor será o seu domínio de competências de intervenção pedagógica.

g) Blocos programáticos de EF e dificuldades de abordagem

A questão colocada pela percepção pessoal de maior ou menor dificuldade de abordagem de cada bloco programático pelos professores, indicia-nos não só as relações decorrentes do potencial conhecimento dos diferentes blocos programáticos, como do conhecimento pedagógico do conteúdo. Os resultados globais (quadro 34) desta percepção acerca das suas próprias competências de intervenção pedagógica na área de EF, é assim também influenciada pela natureza intrínseca de cada bloco programático e da forma como cada um é entendido por cada professor. Está aqui em causa não só um problema de conhecimento, mas também de domínio de competências pedagógicas muito específicas, de acordo com as características e contextos de desenvolvimento de cada bloco programático.

Quadro 34 – Hierarquização do grau de dificuldade de abordagem de cada bloco programático – resultados globais

Bloco Programático	Soma	Média \pm dp	Moda
Patinagem	291	2.021 \pm 1.716	1
Natação	318	2.224 \pm 1.713	1
Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)	590	4.069 \pm 1.311	4
Perícias e Manipulações	614	4.205 \pm 1.281	4
Ginástica	616	4.278 \pm 1.407	4
Deslocamentos e Equilíbrios	622	4.260 \pm 1.308	4
Percursos na Natureza	656	4.524 \pm 1.370	5
Jogos	746	5.181 \pm 1.221	5

De forma destacada, os blocos **Patinagem** (2.021 \pm 1.716) e **Natação** (2.224 \pm 1.713) são para os professores os únicos blocos sobre os quais possuem uma percepção negativa em termos da sua intervenção pedagógica, em linha com resultados de outros estudos (Guimarães, 2002). É muito claro para a globalidade dos professores que as suas maiores dificuldades de abordagem residem na abordagem destes blocos programáticos, o que poderá ser justificado pelas reduzidas vivências pessoais da sua prática e deficiente formação específica durante a sua formação (inicial e contínua). Apesar de a amostra deste estudo ser constituída, quase esmagadoramente, por professores do sexo feminino, o bloco **Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)** (4.069 \pm 1.311) pese embora atingir já uma percepção positiva acerca do domínio de intervenção pedagógica, é o terceiro no contexto geral dos blocos, onde os professores identificam mais dificuldades, contrariando aqui os resultados de Alves Diniz et al. (2001), em que os professores assumiram este bloco como daqueles onde sentem mais dificuldades de abordagem pedagógica. No pólo oposto, e destacando-se como o bloco sobre o qual os professores evidenciam menos dificuldade de abordagem prática – com resultados sustentados na melhor média e menor desvio-padrão – e logo maior competência

de intervenção, surge o bloco **Jogos** (5.181 ± 1.221), coincidente com resultados de variados estudos nacionais e internacionais (Alves Diniz et al., 2001; Guimarães, 2002). Quanto a nós, este resultado decorre não só da importância da actividade lúdica na EF no 1º CEB, como da percepção de jogos desportivos e também da visão de que, muitas vezes, os professores resumem todas as actividades a um jogo. Em linha com o manifestado acerca do conhecimento dos blocos programáticos, os professores identificaram, de forma coerente, o bloco **Percursos na Natureza** (4.524 ± 1.370) como o segundo onde sentem menos dificuldades de abordagem prática, podendo esta percepção dos professores acerca do seu domínio deste bloco, dever-se a uma ideia em que o associam demasiado aos simples movimentos de andar e correr em contacto com a natureza, ou também a uma percepção de que este bloco apenas visa competências sócioafectivas e outras de reduzida complexidade motora. Este resultado coincide com o obtido por Mira (1999), em que um dos blocos onde os professores se consideravam competentes era precisamente o de Percursos na Natureza. Devemos ainda salientar o resultado do bloco **Ginástica** (4.278 ± 1.407) que, apesar de toda a sua componente de conteúdos mais técnicos e pouco habituais para os professores, não deixa de ser identificado positivamente por estes, surpreendentemente à frente do bloco **Perícias e Manipulações** (4.205 ± 1.281), em cujos conteúdos e competências estão em causa aprendizagens dos alunos centradas em habilidades motoras básicas e não habilidades motoras específicas como as da **Ginástica**, coincidindo aqui com os resultados de Alves Diniz et al. (2001), onde a Ginástica é um dos blocos que os professores dizem ensinar com mais facilidade. Os resultados sobre o conhecimento do bloco **Perícias e Manipulações** parece ser superior ao domínio de intervenção prática do mesmo, já que desce de terceiro bloco sobre o qual os professores dizem conhecer mais, para quinto na sua dificuldade de abordagem prática.

Dificuldades de abordagem dos blocos programáticos – subgrupos

De uma forma geral, os diferentes subgrupos possuem uma percepção positiva da sua competência de intervenção prática nos diferentes blocos programáticos, ainda que coexistam variações sensíveis nos resultados que ilustram essa percepção. As únicas excepções centram-se nos blocos programáticos **Patinagem e Natação**, em que todos os subgrupos se manifestam muito negativamente, acentuando a sua enorme dificuldade de intervenção nestes dois blocos. A diferenciação do grau de dificuldade de abordagem dos diferentes blocos programáticos, em função da experiência profissional (quadro 35), parece tender a considerar que os professores menos experientes se sentem mais capacitados para a intervenção prática nos diferentes blocos, do que os professores mais experientes. Assim, o subgrupo ≤ 5 anos tem resultados dos mais elevados em 6 dos 8 blocos programáticos, (**Bloco Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Percursos na Natureza, Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças), Patinagem e Natação**), comparativamente aos outros subgrupos. Estes resultados indiciam uma positiva percepção do

domínio de competências de intervenção pedagógica num vasto conjunto de blocos programáticos da EF, relativamente aos outros subgrupos, podendo-se inferir ainda nestes resultados um certo impacto da natureza da formação inicial, conjugada com percursos de vida relativamente mais associadas a práticas de AFD na escola e noutros contextos sócio-desportivos.

Quadro 35 – Dificuldade de abordagem dos blocos programáticos de EF – resultados dos subgrupos com os dois piores resultados em cada bloco (vermelho) e os dois melhores (verde).

Subgrupo	Bloco Perícias e Manipulações	Bloco Deslocamentos e Equilíbrios	Bloco Ginástica	Bloco Jogos	Bloco Percursos na Natureza	Bloco Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)	Bloco Patinagem	Bloco Natação
≤ 5 anos	4.567±1.251	4.633±1.326	4.1±1.845	5.167±1.315	4.8±1.4	4.333±1.605	2.533±2.097	2.733±2.083
6 – 10 anos	4.214±1.397	4±1.466	4.179±1.335	5.296±1.353	4.429±1.574	3.821±1.565	2.241±1.806	2.357±1.810
11-15 anos	4.267±1.143	4.367±1.159	4.433±1.165	5.567±1.040	4.5±1.225	4.1±1.269	1.786±1.595	1.643±0.911
16–20 anos	4±1.363	4.207±1.177	4.321±1.278	5.036±0.962	4.571±1.034	4.179±0.983	1.667±1.269	2.067±1.461
≥ 21 anos	3.966±1.239	4.069±1.387	4.357±1.367	4.828±1.338	4.31±1.583	3.897±1.012	1.852±1.657	2.296±1.958

Na situação oposta, o subgrupo ≥ 21 anos apresenta dos mais baixos resultados comparativos em 5 dos 8 blocos programáticos (**Bloco Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Jogos, Percursos na Natureza, e Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)**). Para analisarmos estes resultados, que incidem sobre dificuldades específicas da EF, a partir da percepção do que representa cada bloco programático, não podemos deixar de articular estes resultados com os obtidos por este subgrupo, na sua percepção geral da sua formação específica inicial (componente científica, programática, pedagógica e reflexiva), onde também manifestaram dos mais baixos resultados. O único destaque mais positivo deste subgrupo é a percepção relativamente positiva que evidencia sobre a menor dificuldade de abordagem do

bloco **Ginástica**, curiosamente em completa oposição para com o subgrupo ≤ 5 que obtém, neste bloco, o pior resultado relativo.

h) O conhecimento pedagógico do conteúdo em EF

Numa lógica de construção do conhecimento profissional, o conhecimento do currículo é insuficiente e redutor, sem a percepção do conhecimento pedagógico do conteúdo que remete para o domínio das competências de organização e intervenção no contexto do processo de ensino-aprendizagem em EF. Nesta linha, os professores identificam o seu nível de conhecimento relativo a temas e dimensões da área de EF, desde o conceito de *boa aula*, estruturas organizativas, gestão da aula, introdução, acompanhamento da actividade, promoção de um relacionamento positivo com os alunos, disciplina dos alunos e sua avaliação em EF.

A identificação de dimensões do conhecimento pedagógico do conteúdo da EF que confronte os professores do 1º CEB acerca dos desafios da intervenção pedagógica, permitiu fazer emergir os resultados constantes do quadro 36, abaixo apresentado.

Quadro 36 - Hierarquização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo em EF – resultados globais

CATEGORIA	Média±dp	Moda
Conhecimento da promoção de um relacionamento positivo	4.894±1.165	5
Conhecimento da promoção e controlo da disciplina dos alunos	4.669±1.128	5
Conhecimento da introdução e apresentação da actividade	4.423±1.205	4
Conhecimento do controlo e gestão da aula	4.387±1.237	4
Conhecimento e acompanhamento das actividades de aprendizagem	4.359±1.169	4
Conhecimento de formas e processos de avaliação dos alunos em EF	4.084±1.253	4
Conhecimento das características de uma “boa aula” de EF	4.064±1.294	4
Conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF	4.007±1.311	4

Em linha com os resultados de Carreiro da Costa et al. (1999), os professores manifestam possuir um conhecimento positivo e satisfatório das dimensões caracterizadoras dos princípios e procedimentos da intervenção pedagógica em EF no 1º CEB. Como revelam resultados de outros estudos em que o nível de

ensino divide os professores quanto à sua percepção de eficácia pedagógica, os professores do 1º CEB destacam-se dos outros professores por assumirem uma maior auto-confiança nas suas capacidades para gerir o comportamento dos alunos na aula (Tschannen-Moran e Hoy, 2002), o que é confirmado também nos nossos resultados.

Os professores manifestam um maior conhecimento sobre as dimensões relacionais e da promoção e controlo da participação dos alunos – **Conhecimento da promoção de um relacionamento positivo** (4.894) e **Conhecimento da promoção e controlo da disciplina dos alunos** (4.669) –, por oposição a um menor **Conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF**, do **Conhecimento das características de uma “boa aula” de EF**, ou mesmo do **Conhecimento de formas e processos de avaliação dos alunos em EF**, paradoxalmente (ou talvez não) também eles coincidentes com os resultados de Carreiro da Costa et al. (1999) e Alves Diniz et al. (1998), na coincidência das dimensões **Conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF** e do **Conhecimento das características de uma “boa aula” de EF** como as menos valorizadas, e **Conhecimento da promoção de um relacionamento positivo** como a mais valorizada. Em termos globais, os professores, quanto a dimensões do conhecimento do conteúdo pedagógico em EF, assumem claramente um maior conhecimento nas dimensões genéricas e de proximidade com a intervenção pedagógica noutras áreas do currículo e que relevam da relação educativa e do clima de aula, acontecendo o oposto relativamente às dimensões mais específicas e próprias da área da EF ou que ela utiliza de forma singular. Estes resultados vêm coincidir também com os obtidos noutro contexto investigativo envolvendo professores do 1º CEB, que revelaram carências na *gestão didáctica da classe* (Sousa, 1996) e, como tal, necessitando de formação e acompanhamento. São claramente mais valorizadas pelos professores as dimensões que mantêm um grau de proximidade maior com competências comuns às diversas áreas do currículo, como as do controlo da participação dos alunos nas actividades. Importa também referir que resultados deste tipo surgem associados a professores especialistas de EF estagiários ou em início de carreira, com dificuldades nas tarefas de organização da aula, nas progressões de aprendizagem, na adequação das situações de aprendizagem e na duração das tarefas (Vera e Jiménez, 1997), evidenciando um conhecimento didáctico do conteúdo (Grossman, 1990) superficial, e onde as suas crenças e atitudes influenciam a selecção dos conteúdos de ensino e seu processo de aprendizagem, identificando-se manifestações de preferências por uns em detrimento de outros (Vera e Jiménez, 1997).

A análise por subgrupos evidencia que os professores com 11-16 e 16-20 anos de experiência profissional têm uma predominância continuada de valores de média nos diferentes parâmetros da percepção de conhecimento pedagógico do conteúdo. São estes professores que obtêm os mais elevados valores de média em todos os parâmetros, e que podemos associar às características do seu momento da carreira profissional ao nível de maturidade e bem-estar pessoal e profissional. De entre estes, destaque para o subgrupo 11-16 anos que revela os valores mais elevados de média em 6 dos 8 parâmetros considerados, conforme destacamos no quadro 35. Apenas em dois parâmetros – **Conhecimento do Controlo e Gestão**

da Aula e Conhecimento da Promoção e Controlo da Disciplina dos Alunos – este subgrupo não obtém os valores mais elevados, que podemos também associar ao seu próprio momento de carreira profissional, caracterizada pela maturidade e realização profissional.

Podemos ainda salientar o facto dos professores integrantes do subgrupo ≥ 21 anos, em quase todos os parâmetros do conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, possuírem uma percepção menos positiva que os outros subgrupos. Apenas nos parâmetros **Conhecimento da Promoção de um Relacionamento Positivo** e **Conhecimento da Promoção e Controlo da Disciplina dos Alunos** os professores profissionalmente mais experientes descolam da percepção mais negativa de todos os subgrupos.

Refira-se ainda que estes resultados globais vêm reiterar as conclusões de Mira (1999), relativamente à necessidade de a formação se centrar na resposta dos professores, ao nível de uma formação prática, das estratégias de ensino e do conhecimento de metodologias que operacionalizem os conteúdos de formação.

Quadro 37 - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo em EF – resultados por subgrupos

	Características de uma “boa aula” de EF	Conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF	Conhecimento do Controlo e Gestão da Aula	Conhecimento da Introdução e Apresentação da Actividade	Conhecimento do Acompanhamento das Actividades de Aprendizagem	Conhecimento da Promoção de um Relacionamento Positivo	Conhecimento da Promoção e Controlo da Disciplina dos Alunos	Conhecimento de Formas e Processos de Avaliação dos Alunos em EF
≤ 5 anos	4.167±1.621	4.100±1.647	4.333±1.539	4.467±1.570	4.367±1.520	4.667 1.539	4.367±1.542	4.033±1.586
6 – 10 anos	4.036±1.201	4.036±1.232	4.536±1.201	4.536±0.962	4.429±1.034	4.929±1.052	4.714±1.013	4.207±1.146
11 – 15 anos	4.414±1.053	4.138±1.125	4.448±1.021	4.552±1.055	4.448±0.910	5.069±1.067	4.862±0.990	4.276±1.099
16 – 20 anos	3.931±1.193	4.071±1.215	4.571±1.103	4.500±1.139	4.429±1.069	5.036±0.962	4.893±0.875	4.036±1.138
≥ 21 anos	3.720±1.308	3.640±1.287	4.037±1.255	4.037±1.192	4.111±1.251	4.778±1.121	4.519±1.051	3.852±1.262

Partindo da identificação de “manchas” de definição de um perfil dos subgrupos de professores, podemos dizer que eles se definem com bastante proximidade entre si (quadro 38). O perfil que corresponde aos parâmetros de percepção mais positiva, em termos de conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, integra sempre o **Conhecimento da Promoção de um Relacionamento Positivo** que em todos os subgrupos é a dimensão que os professores consideram dominar com maior mestria. À excepção, não despiciente, – se atendermos ao ciclo de vida profissional no início da carreira – do subgrupo ≤ 5 anos de experiência profissional o parâmetro **Conhecimento da Promoção e Controlo da Disciplina dos Alunos** é em todos os outros o segundo mais valorizado.

Quadro 38 - Definição dos parâmetros percebidos como mais (verde) e menos (amarelo) predominante em cada subgrupo de professores

Subgrupos	≤ 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	\geq 21 anos
Características de uma “boa aula” de EF	6	7	6	8	7
Conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF	7	8	8	6	8
Conhecimento do Controlo e Gestão da Aula				3	
Conhecimento da Introdução e Apresentação da Actividade	2	3	3		
Conhecimento do Acompanhamento das Actividades de Aprendizagem	3				3
Conhecimento da Promoção de um Relacionamento Positivo	1	1	1	1	1
Conhecimento da Promoção e Controlo da Disciplina dos Alunos		2	2	2	2
Conhecimento de Formas e Processos de Avaliação dos Alunos em EF	8	6	7	7	6

Estes resultados, que colocam os professores como possuindo uma percepção mais forte do seu próprio conhecimento da promoção de um relacionamento positivo no contexto do processo de ensino-aprendizagem em EF, se é fundamental, não se pode dissociar da necessidade de conhecimentos mais

específicos acerca da natureza da EF no contexto da escola do 1º CEB. Trata-se de aumentar um conhecimento profissional que apenas se desenvolve num diálogo constante com a superação de dificuldades colocadas pela abordagem regular da área de EF. Refira-se que os professores generalistas em diversos estudos têm-se evidenciado – como será natural – como menos eficazes do que os professores especialistas (de EF) a este nível das questões específicas da abordagem da EF, como sejam a organização estrutural da aula e sua gestão do tempo (McKenzie et al., 2001). Sendo este menor conhecimento – e presume-se também competências – dos professores generalistas sobre questões específicas da EF (Behets, 1995), um ponto de verdadeira clivagem em relação aos professores especialistas, tal não pode ser entendido como fatalidade profissional, antes como lacunas de formação que importa colmatar, de forma distinta e diferenciada, de acordo com a sua própria percepção de conhecimento e competências de intervenção pedagógica na área de EF no 1º CEB, nunca deixando de situar estas competências numa clara ligação com as verdadeiras finalidades educativas da EF na escola do 1º CEB, e não por finalidades educativas definidas por outros. Até porque as intervenções de qualidade e exemplares em EF, são estruturadas e desenvolvidas para envolver os alunos em tarefas ajustadas, em que estão satisfeitos e onde encontram sucesso (Ennis, 2003) e que, de forma sustentada e continuada, permitam desenvolver programas de EF de qualidade, já que sem estes não existem percepções positivas por parte dos alunos (Trudeau e Shepard, 2005).

i) Frequência da abordagem da EF

A regularidade das aulas de EF leccionadas por cada professor do 1º CEB (quadro 39) na sua turma, ajuda-nos a compreender a sua importância na construção curricular deste nível de ensino, ao mesmo tempo que nos aponta o grau de coerência entre a identificação dos professores com finalidades e objectivos educativos e as possibilidades da sua consecução, em função do carácter regular e sistémico da prática do ensino da EF.

Quadro 39 - Frequência de abordagem da EF – valores absolutos

Categoria	Ni	%
Semanal	85	56.7%
2 x / semana	39	26%
Ocasionalmente	18	12%
Não Responde	4	2.7%
3 x / semana	3	2%
Diária	1	0.7%

Neste sentido não podemos deixar de ter em consideração que a abordagem da EF e sua regularidade, são uma opção inquestionável do professor do 1º CEB (Rocha, 1998; Moreira, 2000) num processo global de gestão do currículo.

A categoria mais sinalizada pelos professores correspondeu à frequência semanal, com mais de 50% dos professores, vindo mais uma vez a corroborar anteriores resultados obtidos em diversos estudos junto de professores do 1º CEB no continente (Alves Diniz et al., 1999; Branco, 1994; Figueiredo, 1996; Guedelha, 2000; Guimarães, 2002; Neves, 1997) ao contrário daquilo que dois outros estudos realizados na Região Autónoma dos Açores, em que os professores do 1º CEB, referem mais frequentemente uma abordagem duas vezes por semana da área de EF (Alves Diniz et al., 2001; Mira, 1997).

Os resultados entre subgrupos de professores (quadro 40) evidencia algumas claras distinções, em que a frequência de abordagem da EF, se surge consistentemente com uma regularidade semanal em todos os subgrupos de professores, parece ser nos mais experientes e mais velhos que os valores das categorias de aumento da regularidade são mais consistentes.

Quadro 40 - Frequência de abordagem da EF – valores relativos

	≤ 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	≥ 21 anos
Diária	0	0	0	1 – 3.3%	0
Quatro vezes/semana	0	0	0	0	0
Três vezes/semana	1 – 3.3%	1 – 3.3%	0	1 – 3.3%	0
Duas Vezes/semana	4 – 13.3%	6 – 20%	11 – 36.7%	8 – 26.8%	10 – 33.4%
Uma vez/semana	22 – 73.4%	17 – 56.7%	13 – 43.3%	15 – 50%	18 – 60%
Ocasionalmente	3 – 10%	6 – 20%	6 – 20%	3 – 10%	0
Não Responde	0	0	0	2 – 6.6%	2 – 6.6%

Vejamos como é nos subgrupos de professores 11 – 15 anos, 16 – 20 anos e ≥ 21 anos, em que a sinalização da categoria duas vezes por semana surge com valores mais elevados, respectivamente com 36.7%, 26.8% e 33.4%. Parece existir uma tendência para os professores mais velhos e mais experientes assumirem uma frequência da abordagem da área de EF, mais regular, o que, como sabemos, tem impacto ao nível das aprendizagens dos alunos, pois que, para estes, esta variável da frequência/regularidade da abordagem da EF é bem mais importante do que a da sua responsabilidade pedagógica (Figueiredo, 1996).

j) Traços pessoais e profissionais de influência decisional em EF no 1º CEB

A vida pessoal e profissional dos professores vai sendo construída de vivências e experiências mais ou menos marcantes, que, no caso das suas relações com o universo das AFD e com a área da EF em particular, podem condicionar as suas opções pedagógicas enquanto decisores curriculares. É a natureza da potencial influência de um conjunto alargado de traços da vida pessoal e profissional nas decisões da área de EF que pretendemos avaliar. Os resultados globais dos traços influenciadores das decisões na prática da EF dos professores (quadro 41) salientam o traço **Os meus alunos** como o mais influente, com os valores mais elevados de somatório de referências (751), de média (5.1) e de moda (6). De seguida, surge **O meu gosto e satisfação na prática de actividades físicas e desportivas** (688: 4.8), como traço globalmente mais influente, em linha com Rocha (1998) e Córdoba (2002), com o traço **A minha ideologia profissional**, com um número menor de pontos (666), mas com um valor de média superior (4.7), relativamente ao quarto traço **A minha satisfação e desenvolvimento profissional** que, embora com mais pontos (668), apresenta um valor menor da média (4.671).

Quadro 41 – Traços influenciadores das decisões na prática da EF – resultados globais

Traços de influência	Σ	Média \pm dp	Moda
1. Os meus alunos	751	5,109 \pm 1,439	6
2. O meu gosto e satisfação na prática de actividades físicas e desportivas	688	4,845 \pm 1,385	5
3. A minha ideologia profissional	666	4,757 \pm 1,493	6
4. A minha satisfação e desenvolvimento profissional	668	4,671 \pm 1,255	4
5. A minha experiência pessoal de ensino	670	4,589 \pm 1,219	4
6. A minha percepção de eficácia pedagógica na área	630	4,532 \pm 1,315	5
7. A minha valorização pedagógica da área relativamente a outras	559	4,141 \pm 1,334	4
8. As minhas leituras e estudo autónomo	587	4,076 \pm 1,258	5
9. A minha formação inicial	595	4,020 \pm 1,593	4
10. A minha percepção das condições materiais de ensino	506	3,748 \pm 1,459	4
11. A minha participação na formação em serviço	504	3,733 \pm 1,805	4
12. A minha experiência em cursos de especialização	517	3,693 \pm 1,904	4
13. A minha percepção de actividades físicas e desportivas através dos media	497	3,576 \pm 1,404	4
14. A minha participação em actividades extracurriculares	483	3,475 \pm 1,767	3
15. Os meus colegas de trabalho	506	3,466 \pm 1,568	4
16. Os pais dos meus alunos	391	2,773 \pm 1,614	1
17. O meu passado familiar	391	2,773 \pm 1,713	1
18. O meu coordenador de escola	338	2,467 \pm 1,481	1
19. A minha imagem profissional junto dos colegas	326	2,451 \pm 1,438	1
20. O meu inspetor	252	1,867 \pm 1,315	1
21. A minha associação profissional e/ou sindical	229	1,709 \pm 1,032	1

O quinto traço mais influente foi **A minha experiência pessoal de ensino**, com um número próximo de pontos (670) e de valor da média (4.5). O sexto traço, **A minha percepção de eficácia pedagógica na área**, também está próximo, tanto em somatório de pontos (630) como de valores de média (4.5). Refira-se que estes dois últimos traços apresentam, de entre os traços mais influentes, os mais baixos valores de desvio-padrão, o que indicará uma menor variação destes traços como influenciadores das decisões em EF, por parte dos professores. Podemos inferir destes dados que os traços mais influentes se concentram na esfera do micro-contexto da intervenção pedagógica do professor, com ligação às decisões que estão mais dependentes de si próprio e das suas acções, com um perfil centrado nos alunos, no gosto e satisfação na prática de AFD, na ideologia profissional, na satisfação e desenvolvimento profissional, na experiência pessoal de ensino e na percepção de eficácia pedagógica na área. Este padrão de percepções dos professores sobre o que influencia as suas decisões em EF remete, de forma acentuada, para o papel fundamental do professor para o desenvolvimento do currículo em EF no 1º CEB, corroborando indicações nesse sentido, provenientes de estudos realizados em contextos diversos (Moreira, 1992; Neves, 2003; Rocha, 1998).

No campo oposto de menor influência destaca-se o traço **A minha associação profissional e/ou sindical** com o menor número de pontos de todos os traços (229) e também a menor média (1.7), mas com o mais baixo desvio-padrão (1.0) de todos os traços, o que indicia a consistência desta percepção por parte dos professores. Como segundo traço menos influente surge **O meu inspector** (252 pontos), indiciador da ausência de preocupações das estruturas de inspecção pedagógica por esta área do currículo. Segue-se o traço **A minha imagem profissional junto dos colegas** (326 pontos), que sugere a reduzida preocupação dos professores sobre a natureza do seu trabalho e seu reflexo aos olhos dos seus pares. Como quarto traço menos influente aparece **O meu coordenador de escola** (338 pontos), evidenciando que o responsável pedagógico interfere e/ou influencia de forma muito reduzida as decisões nesta área. Estes resultados são congruentes com os de Hardman (2004), que no âmbito de estudos mundiais, têm evidenciado atitudes e comportamentos de indiferença e reduzida valorização para com a EF, por parte de “actores significantes” no contexto dos sistemas educativos. O traço **O meu passado familiar** (391 pontos) surge como o quinto menos influente, aparecendo **Os pais dos meus alunos** precisamente com os mesmos valores de somatório de pontos e média do traço anteriormente referido. Um padrão de traços menos influentes nas decisões dos professores em EF estrutura-se em torno da associação profissional e/ou sindical, do inspector, do coordenador de escola, do passado familiar e dos pais dos alunos. Estamos perante traços da vida pessoal e profissional menos presentes no quotidiano da vida do professor, ou mesmo de traços que, apesar de presentes, os professores não percebem como influentes das suas decisões nesta área curricular. Podemos assim caracterizar esta negatividade de influência enquanto associada a traços de meso e macro-contexto, que envolvem, institucionalmente e de forma mais longínqua, o trabalho e as decisões dos professores na área de EF.

Resultados por subgrupos

Em relação aos resultados em função dos cinco subgrupos, o quadro 42 sintetiza a matriz comparativa de traços mais influentes, considerando a sua ordenação junto de cada subgrupo. Destaca-se aqui a presença do traço **Os meus alunos** em todos eles, ainda que de forma mais pronunciada nos professores com maior experiência profissional.

Quadro 42 - Matriz comparativa de traços mais influentes – prioridades.

Experiência de docência X Traços mais influentes	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos
Os meus alunos	(2º)	(3º)	(1º)	(1º)	(1º)
O meu gosto e satisfação pela prática de AFD	(1º)	(1º)	(2º)		(2º)
A minha ideologia profissional		(2º)	(3º)	(3º)	
A minha satisfação e desenvolvimento profissional	(3º)				(3º)
A minha percepção de eficácia na área				(2º)	

Estes resultados fazem emergir a valorização das características e participação dos alunos na área de EF para as decisões dos professores deste nível de escolaridade. Na segunda linha de prioridades, destaque para o traço **O meu gosto e satisfação pela prática das AFD**, presente em 4 dos 5 subgrupos do estudo e apenas ausente no subgrupo 16-20 anos. Estes dois traços constituem o padrão de maior influência junto dos vários subgrupos de professores.

O quadro 43 apresenta-nos a matriz de traços menos influentes, em que, na 1ª prioridade de menor influência, surge **A minha associação profissional e/ou sindical**, presente em todos os subgrupos (1ª e 2ª prioridade). O traço de influência nas decisões, **O meu inspector**, também se evidencia como 2ª prioridade presente em todos os subgrupos. Ainda de reduzida influência dentro de cada subgrupo, destacam-se **A minha imagem profissional junto de colegas**, **O meu coordenador de escola** e **O meu passado familiar**. Podemos definir como o padrão de traços da vida pessoal e profissional de menor influência nas decisões em EF, junto de todos os subgrupos, os traços **A minha associação profissional e/ou sindical** e **O meu inspector**.

Quadro 43 - Matriz comparativa de traços menos influentes – prioridades.

Experiência de docência X Traços menos influentes	≤ 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥ 21 anos
A minha associação profissional e/ou sindical	(1º)	(1º)	(2º)	(1º)	(1º)
O meu inspector	(2º)	(2º)	(1º)	(2º)	(2º)
A minha imagem profissional junto de colegas		(3º)		(3º)	
O meu coordenador de escola	(3º)		(3º)		
O meu passado familiar					(3º)

Distinções entre subgrupos

Os resultados que emergem das distinções entre subgrupos, permitem, de uma forma mais fina, evidenciar relações entre traços da vida pessoal e profissional dos professores que estes percebem como de maior e menor influência nas suas decisões em EF. O quadro 44 sintetiza, com base no modelo estatístico Anova, essas relações de maior ou menor influência, destacando os traços onde foram identificados valores mais significativos de correlação entre subgrupos (assinalados por um asterisco).

Assim, a presente análise de resultados permite evidenciar que o traço **O meu passado familiar** ($p=0.003$) distingue os subgrupos com os professores mais experientes (≥ 21 anos), que se destacam dos outros por considerarem que este traço influencia relativamente menos as suas decisões em EF (1.846 ± 1.317). O traço **A minha formação inicial** ($p=0.004$), de forma também significativa, distingue os diferentes grupos de professores. Também aqui os professores mais experientes (≥ 21 anos) destacam-se dos outros por considerarem que este traço influencia relativamente pouco as suas decisões em EF (3.183 ± 1.597). Tal poderá apontar no sentido de que o impacto da formação inicial nesta área junto dos professores seja mais forte na actualidade do que era no passado. Este resultado é coerente com os anteriores, em que os professores mais experientes identificam sempre a sua formação inicial de forma mais negativa, relativamente aos outros.

Quadro 44 – Anova – valores de correlação entre subgrupos.

Traços influenciadores da EF	Grau
Passado familiar	0.003 *
Formação inicial	0.004 *
Experiência pessoal ensino	0.806
Leituras e estudo autónomo	0.245
Colegas de trabalho	0.607
Coordenador da escola	0.951
Inspector	0.288
Meus alunos	0.105 *
Pais dos meus alunos	0.561
Associação profissional ou sindical	0.109 *
Experiência em cursos de especialização	0.506
Participação em actividades extra-curriculares	0.721
Participação na formação em serviço	0.274
Minha ideologia profissional	0.082 *
Minha percepção da AFD através dos media	0.213
Minha percepção de eficácia pedagógica na área	0.324
Minha percepção das condições materiais de ensino	0.081 *
Minha valorização pedagógica da área relativamente a outras	0.451
Minha satisfação e desenvolvimento profissional	0.941
Meu gosto e satisfação na prática de AFD	0.082 *
Minha imagem profissional junto dos colegas	0.71

O traço **Os meus alunos**, apesar de se constituir como o traço de influência mais forte de todos e presente em todos os subgrupos, não impede que surjam, entre estes, diferenças significativas. Assim, o traço **Os meus alunos** ($p=0.105$) parece influenciar mais os grupos intermédios pertencentes ao intervalo 11-15 e 16-20 anos (5.467 ± 1.167 e 5.333 ± 1.213) do que outros: ≥ 21 anos (4.786 ± 1.524) e ≤ 5 anos (5 ± 1.512). Podemos salientar que os grupos de experiência docente extrema se tocam na identificação de menor influência deste traço nas suas decisões na EF. Esta interessante variação de influência deste traço nas decisões em EF poderá estar associada ao próprio percurso pessoal e profissional de cada professor e à (re)construção de processos de envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O traço **A minha ideologia profissional** ($p=0.082$) possui uma influência “charneira”, já que evidencia maior influência nos grupos com experiência docente entre 6 e 15 anos (4.967 ± 1.542 e 4.9 ± 1.213) e menor nos grupos extremos ≤ 5 e ≥ 21 anos (4.593 ± 1.783 e 4.423 ± 1.528). Esta diferença poderá ser associada ao momento da carreira profissional, onde as questões de mera sobrevivência e descoberta são as preocupações nos primeiros anos, e a um certo desinvestimento (sereno ou amargo) e descrença nos anos mais avançados (Huberman, 1992), concentrando nos momentos intermédios da carreira a construção e assumpção de um

quadro de valores que corresponderá à ideologia profissional que cada um assumirá como aquela que influencia as suas decisões profissionais. Também o traço **A minha associação profissional e/ou sindical** ($p=0.109$) distingue significativamente os grupos de professores. Parece existir uma influência decrescente de acordo com o desenvolvimento da carreira (mais anos - menor influência). Esta percepção parece indiciar um conhecimento com base na experiência real e concreta, que lhes permite valorizar menos a influência deste traço na sua actividade profissional. Um traço considerado problemático em diversos estudos para a abordagem da EF (Branco, 1994; Neves, 1997; Neves, 2003), surge com poder de diferenciação entre os professores, em função da sua experiência docente. Assim, o traço **A minha percepção das condições materiais de ensino** ($p=0.081$) parece ser mais influente para o grupo 11-15 anos (4.138 ± 1.407), e menos influente nos grupos extremos ≤ 5 e ≥ 21 anos (3.769 ± 1.336 e 3.231 ± 1.275). O carácter diferenciador do traço **O meu gosto e satisfação na prática de AFD** ($p=0.082$) parece revelar menor influência no grupo mais experiente ≥ 21 anos (4.630 ± 1.363) e muito mais influência no grupo em início de carreira profissional ≤ 5 (5.143 ± 1.380). A esta percepção poderá não ser alheia uma maior vinculação desportiva, durante a frequência da EF e na prática de AFD, que conduziram a um estilo de vida mais activo, por parte dos professores com menor experiência docente e, por conseguinte, mais jovens.

Os resultados indiciam a identificação de dois blocos de traços da vida pessoal e profissional influenciadores das suas decisões em EF: um bloco de traços que se evidencia como aquele que os professores reconhecem como mais influenciadores das suas decisões e que se centram nas suas características pessoais (atitudes, crenças, gosto, satisfação e experiência de ensino) e nos alunos, em concordância com resultados que apontam para o papel nuclear e decisivo do professor na construção curricular em EF no 1º CEB (Neves, 2004), bem como na importância do seu próprio percurso pessoal e profissional (Armour, 1997); um outro bloco que se estrutura à volta de traços centrados nas estruturas mais institucionais (associação profissional/sindical) e de enquadramento da organização escolar (inspector, coordenador de escola) e seu impacto (imagem junto dos colegas). Parecem, assim, polarizar-se no professor as influências dos traços mais fortes, ao mesmo tempo que sentem reduzida influência no seu contexto profissional e institucional.

k) A aprendizagem dos alunos em EF no 1º CEB

A identificação das dimensões associadas ao que os professores percebem que os seus alunos aprendem na área de EF, já que, para Ennis (2003), a qualidade de um programa de EF tem de ter como primeira meta focar a sua atenção a aprendizagem do aluno tiveram um vasto e amplo leque de respostas. Os resultados globais, integrando as respostas de todos os professores constam do quadro 45.

Quadro 45 – *aprendizagens mais conseguidas em EF – resultados globais*

Categoria	Ni	%
Actividades Físicas e Desportivas	85	28.3 %
Aprendizagem dos Conhecimentos Relativos à Interpretação e Participação nas Estruturas Sociais, Extra-Escolares, no Seio dos Quais se Realizam as Actividades Físicas	78	26 %
Não Responde	51	17 %
Desenvolvimento de Capacidades Físicas Condicionais e Coordenativas	39	13 %
Outras	14	4.7 %
Jogos Tradicionais e Populares	11	3.7 %
Aprendizagem de Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física	10	3.3 %
Actividades Expressivas (Danças)	6	2 %
Actividades de Exploração da Natureza	6	2 %

A supremacia evidenciada pela categoria que agrupa as **Actividades Físicas e Desportivas** (85 – 28.3%) associada à prática, aprendizagem e desenvolvimento do movimento, do exercício físico, da acção motora, das actividades físicas e desportivas, remete-nos para uma forte representação da aprendizagem decorrente da vivência prática da EF, através de respostas como: *jogar jogos, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, exercícios físicos, coordenação de movimentos, domínio corporal, aquisição de noções como lateralidade e lateralização*. Os professores referem como principais aprendizagens em EF as associadas àquilo que é específico da EF e da sua natureza intrínseca.

Com uma forte expressão e com resultados próximos da primeira, aparece a categoria **Aprendizagem dos Conhecimentos Relativos à Interpretação e Participação nas Estruturas Sociais, Extra-Escolares, no Seio dos Quais se Realizam as Actividades Físicas** (78 – 26%), que agrupa dimensões associadas a valores, crenças e hábitos implícitos com a prática e vinculação à EF, como sejam *o respeito pelo outro, pelos vencedores e pelos vencidos, cumprimento de regras, conviver saudavelmente com os companheiros (cooperação)*. Importa salientar que mais de metade das referências (54.3%) caracterizadoras daquilo que os professores consideram que os seus alunos aprendem em EF está concentrada em dimensões implicativas da acção, do movimento e das interacções decorrentes da participação nas actividades que são próprias da EF.

Do total de professores, um elevado número **Não Respondeu** (54-18%), o que nos pode levar a reflectir acerca da maior ou menor dificuldade dos professores para identificarem, de forma mais objectiva, a natureza das aprendizagens que procuram proporcionar aos seus alunos na área de EF. Este preocupante resultado poderá indiciar uma perspectiva de ausência do papel da aprendizagem em EF, por associação à sua errada finalidade educativa de catarse ou mera recreação, o que nos leva a recordar novamente Ennis (2003), quando diz que a qualidade de qualquer programa de EF decorre do facto de ter como primeira meta a aprendizagem do aluno. Assim sendo, os resultados em que 18% dos professores não identifica

aprendizagens dos seus alunos na área de EF, é deveras preocupante e requer uma reflexão acerca dos reais motivos para tal.

Paradoxalmente (ou talvez não), a categoria em que os professores se consideram mais competentes para a intervenção – **Actividades de Exploração da Natureza** – surge referida residualmente (2%) ao nível daquilo que os alunos aprendem, o que pode ajudar a compreender a percepção que os professores possuem acerca deste bloco, desligado de qualquer aprendizagem e eventualmente vinculado à mera fruição com o contexto ambiental. Na mesma linha surge a quase ausência de perspectivas de aprendizagens associadas às **Actividades Expressivas (Danças)**, apesar da feminização dos vários subgrupos integrantes deste estudo.

Nos resultados comparativos entre subgrupos de professores (quadro 46), os professores menos experientes e mais novos revelam uma predominância de aprendizagens centradas nas AFD, enquanto os mais experientes e mais velhos identificam como aprendizagens mais significativas as associadas aos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, extra-escolares, no seio dos quais se realizam as AFD (atitudes, valores, comportamentos, hábitos, crenças).

Quadro 46 – *Aprendizagens mais conseguidas em EF – resultados por subgrupos*

Categoria	≤5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	≥21 Anos
Actividades Físicas e Desportivas	22 – 36.7%	20 – 33.3	18 – 30%	17 – 28.3%	8 – 13.3%
Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)	3 – 5%	1 – 1.7%	0	0	2 – 3.3%
Jogos Tradicionais e Populares	4 – 6.7%	4 – 6.7%	1 – 1.7%	1 – 1.7%	1 – 1.7%
Actividades de Exploração da Natureza	3 – 1%	1 – 1.7%	0	2 – 3.3%	0
Desenvolvimento de Capacidades Físicas Condicionais e Coordenativas	6 – 10%	6 – 10%	11 – 18.3%	9 – 15%	7 – 11.7%
Aprendizagem de Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física	5 – 8.3%	0	3 – 5%	1 – 1.7%	1 – 1.7%
Aprendizagem dos Conhecimentos Relativos à Interpretação e Participação nas Estruturas Sociais, Extra-Escolares, no Seio dos Quais se Realizam as Actividades Físicas	13 – 21.7%	13 – 21.7%	14 – 23.3%	18 – 30%	20 – 33.3%
Outras	2 – 3.3%	0	3 – 5%	5 – 8.3%	4 – 6.7%
Não Responde	5 – 9.8%	13 – 25.5%	9 – 17.6%	7 – 13.8%	17 – 33.3%

Na linha de estudos similares, os professores mais novos parecem dar mais importância às aprendizagens centradas sobre o conteúdo específico da EF, ou até de conteúdos referentes às AFD (Mira, 1999), típico desta fase da carreira docente. Enquanto isso, parece existir uma valorização crescente com a experiência da aprendizagem de formas de estar, de ser e de competências sociais. Globalmente, as representações sobre aprendizagem em EF dos professores concentram-se em duas categorias mas, entre grupos, parecem existir diferenças de acordo com a maior ou menor experiência profissional.

Da análise dos resultados parecem existir dois movimentos opostos de representações acerca das aprendizagens mais conseguidas pelos alunos em EF. Com os professores de menor experiência profissional e mais novos a assumirem uma clara predominância de aprendizagens centradas nas AFD, associando a estas, dimensões como as designações dos próprios blocos programáticos – *ginástica, perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, jogos* – a descrição da aprendizagem – *aprender jogos, jogar jogos* – ou mesmo outras como *aprendizagem de AFD, exercícios físicos ou desenvolver jogos pré-desportivos e outros*. No pólo oposto, as referências crescentes dos professores mais experientes e mais velhos associadas a dimensões de aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, extra-escolares, no seio dos quais se realizam as AFD (valores, comportamentos, hábitos, crenças) como: *o respeito pelo outro, pelos vencedores e pelos vencidos, cumprimento de regras, conviver saudavelmente com os companheiros (cooperação), conviver saudavelmente com os companheiros (cooperação), socialização entre os elementos*.

I) Finalidades educativas da EF no 1º CEB.

De forma implícita ou explícita, a acção quotidiana dos professores é pautada de uma intenção educativa. A natureza dessa intencionalidade numa área marginal do currículo como a EF, onde os professores deste nível de ensino parecem evidenciar muitas dúvidas, inseguranças e dificuldades, justifica a clarificação das finalidades educativas que atribuem a esta área na escola do 1º CEB. No quadro 45 apresentamos os resultados globais da hierarquização das finalidades educativas que os professores consideram, havendo uma clara tendência de proximidade entre as várias categorias ou, analisando de outra forma, de um largo espectro, tal como noutros estudos (Alves Diniz, et al., 2001; Neves, 1997). No entanto, o destaque relativo vai para a categoria **Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde** (6,317±1,032), seguida de **Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos** (5,885±1,110) e de **Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso** (5,563±1,398). Importa aqui salientar a prioridade que os professores parecem atribuir à EF como uma área vinculada ao fomento de hábitos, atitudes e valores

associados ao desenvolvimento pessoal e à saúde, em linha com outros estudos (Miranda, 2002) e com uma tendência de crescente valorização da dimensão das AFD vinculadas à saúde, bastante forte, hoje em dia, na nossa sociedade (Tinning, 2004). Ao contrário dos resultados dos professores açorianos (Alves Diniz, et al., 2001) que, apesar de também manifestarem uma grande variedade de opiniões, consideram ainda assim mais importante a finalidade associada à promoção de aprendizagens de AFD, os professores do nosso estudo valorizam mais a promoção do gosto pela prática de AFD numa lógica de saúde e a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relacionados com a participação em AFD num quadro de valores morais e éticos, relegando mesmo a finalidade de promoção das aprendizagens das AFD para o último lugar da lista hierarquizada de finalidades educativas da EF (quadro 47).

Quadro 47 - Hierarquização das finalidades educativas da EF – resultados globais

	CATEGORIA	M ± dp	Moda
1	Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde	6,317±1,032	7
2	Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos	5,885±1,110	6
3	Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso	5,563±1,398	7
4	Outras	5,520±1,661	7
5	Assegurar a aprendizagem de jogos tradicionais e populares	5,423±1,228	6
6	Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas	5,021±1,223	5
7	Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas	4,930±1,437	5
8	Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa	4,448±1,341	4
9	Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação	4,343±1,374	4

A sua representação relativa sobre as finalidades educativas da EF no 1º CEB indica uma certa indefinição por parte dos professores, ao valorizarem quase por igual cada uma das finalidades decorrentes do programa oficial de EF no 1º CEB, talvez explicado por uma *rotinização excessiva da acção* como principal expressão da identidade destes professores (Lopes, 2005). Para os professores quase todas as finalidades educativas parecem ser importantes. No entanto, ainda que de forma muito ténue, parece emergir uma tendência geral de valorização relativa da categoria **Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde** (15%) que à

excepção de dois subgrupos (6 – 10 anos e ≥ 21 anos) para todos os outros subgrupos é a finalidade mais importante. Este resultado é contrário ao alcançado junto dos professores do 1º CEB dos Açores, que valorizam mais a aprendizagem das AFD como principal finalidade educativa da EF no 1º CEB (Alves Diniz, et al., 2001) apesar de também se encontrar uma grande diversidade de percepções pelos professores.

Quadro 48 - Hierarquização das finalidades educativas da EF no 1º CEB – Frequências relativas de subgrupos²⁴

Categoria	≤ 5 anos	6 – 10 anos	11– 15 anos	16– 20 anos	≥ 21 anos	TOTAL
Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde	192	186	185	174	179	916/15%
Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos	175	166	155	156	166	818/13.4%
Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso	157	158	174	147	165	801/13.2%
Assegurar a aprendizagem de jogos tradicionais e populares	172	152	160	136	150	770/12.6%
Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas	135	136	149	139	154	713/11.7%
Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas	159	143	148	122	128	700/11.5%
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa	138	130	132	111	125	636/10.5%
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação	141	122	132	104	122	621/10.2%
Outras	37	12	42	26	21	117/ 1.9%

²⁴ As categorias de finalidades educativas da EF mais valorizadas em cada subgrupo de professores estão assinaladas a verde.

A diferença percentual entre a finalidade globalmente mais valorizada **Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde** com 15% de referências, e a finalidade menos valorizada, **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação**, com 10.2%, é de apenas 4.8%, a que corresponde um total de 291 referências.

É assim claro que os professores têm uma apreciação das finalidades da EF muito globalmente consideradas. Ou, por outro lado, a sua percepção das finalidades educativas da área é de tal maneira difusa e inconsistente que não lhes permite aperceber-se das diferenças entre elas. As suas representações acerca das finalidades da EF no 1º CEB surgem assim muito pouco definidas e orientadas, evidenciando reduzida consistência conceptual. Esta questão poderá ser apontada como fonte de equívocos, incertezas e problemas na construção curricular da EF, quando das mais pequenas decisões depende a clareza de finalidades educativas de uma área como a EF.

Vejamos agora os resultados com base nos valores da média dos vários subgrupos de professores, (quadro 49), o que nos permite realizar outras análises comparativas, onde se revelam diferenças entre finalidades educativas em função do subgrupo dos professores inquiridos.

Com base nestes resultados, podemos analisar como os valores das finalidades educativas com médias mais elevadas se concentram, na sua maioria, no subgrupo dos professores menos experientes de todos. São estes que mais valorizam finalidades educativas da EF como **Assegurar a aprendizagem de jogos tradicionais e populares** ($5,733 \pm 1,258$), **Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas** ($5,300 \pm 1,535$), **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação** ($4,700 \pm 1,343$) e **Outras** ($6,167 \pm 1,602$). As finalidades educativas da EF com menor valorização global dos professores, obtêm, no subgrupo dos menos experientes (≤ 5 anos), valores mais elevados de média, indiciando que estes valorizam mais estas finalidades do que os outros subgrupos de professores. O subgrupo de professores 6 – 10 anos emerge como o que mais valoriza, em termos relativos, três finalidades educativas: **Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde** ($6,643 \pm 0,731$), **Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos** ($6,148 \pm 0,770$) e **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa** ($4,643 \pm 1,367$).

Quadro 49 - Hierarquização das finalidades educativas da EF no 1º CEB – Médias e desvio-padrão de subgrupos²⁵

Categoria	≤ 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	≥ 21 anos
Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde	6,400 ±1,070	6,643 ±0,731	6,379 ±0,775	6,000 ±1,282	6,172 ±1,136
Outras	6,167 ±1,602	6,000 ±1,414	6,000 ±0,816	5,200 ±1,924	4,200 ±2,168
Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos	5,833 ±1,147	6,148 ±0,770	5,962 ±0,999	5,571 ±1,399	5,929 ±1,120
Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso	5,300 ±1,535	5,643 ±1,367	6,000 ±0,926	5,250 ±1,647	5,690 ±1,339
Assegurar a aprendizagem de jogos tradicionais e populares	5,733 ±1,258	5,429 ±1,230	5,517 ±1,090	4,857 ±1,268	5,556 ±1,188
Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas	4,821 ±1,020	4,857 ±1,177	5,138 ±1,246	4,964 ±1,427	5,310 ±1,228
Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas	5,300 ±1,535	5,107 ±1,343	5,103 ±1,081	4,357 ±1,393	4,741 ±1,678
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação	4,700 ±1,343	4,357 ±1,367	4,552 ±1,213	3,714 ±1,357	4,357 ±1,471
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa	4,600 ±1,380	4,643 ±1,367	4,552 ±1,152	3,964 ±1,319	4,464 ±1,453

Em relação às duas primeiras finalidades educativas, esta identificação dos professores é reforçada pela sua coesão e consistência, indiciada pelos baixos valores de desvio-padrão apresentados. Tal facto poderá representar a força e a expressão que estas finalidades educativas possuem para este subgrupo de

²⁵ As categorias de finalidades educativas da EF mais valorizadas em cada subgrupo de professores estão assinaladas a azul claro.

professores, reconhecendo que a área de EF pode ser uma área de desenvolvimento pessoal e social relevante em escalões etários específicos (Püshe e Markus, 2004).

Realce-se ainda o facto de ser este subgrupo a valorizar mais as finalidades educativas que globalmente os professores destacam como fundamentais no 1º CEB para a EF. A maior valorização atribuída pelo subgrupo 11 – 15 anos é dada à finalidade educativa **Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso** ($6,0 \pm 0,926$), que é a única que faz destacar, em termos relativos, este subgrupo. O subgrupo dos professores ≥ 21 anos é o que mais valoriza a finalidade educativa **Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas** ($5,310 \pm 1,228$).

Em termos de complementaridade de análise, vejamos agora os resultados, diferenciando os 10 melhores e os 10 piores valores de média nos diferentes subgrupos de professores, sintetizados no quadro 50:

Quadro 50 - Média e desvio-padrão das finalidades educativas da EF no 1º CEB
- 10 melhores valores (verde) e 10 piores valores (amarelo).

Categoria	≤ 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	≥ 21 anos
Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde	6,400 $\pm 1,070$	6,643 $\pm 0,731$	6,379 $\pm 0,775$	6,000 $\pm 1,282$	6,172 $\pm 1,136$
Outras	6,167 $\pm 1,602$	6,000 $\pm 1,414$	6,000 $\pm 0,816$	5,200 $\pm 1,924$	4,200 $\pm 2,168$
Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos	5,833 $\pm 1,147$	6,148 $\pm 0,770$	5,962 $\pm 0,999$	5,571 $\pm 1,399$	5,929 $\pm 1,120$
Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso	5,300 $\pm 1,535$	5,643 $\pm 1,367$	6,000 $\pm 0,926$	5,250 $\pm 1,647$	5,690 $\pm 1,339$
Assegurar a aprendizagem de jogos tradicionais e populares	5,733 $\pm 1,258$	5,429 $\pm 1,230$	5,517 $\pm 1,090$	4,857 $\pm 1,268$	5,556 $\pm 1,188$
Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas	4,821 $\pm 1,020$	4,857 $\pm 1,177$	5,138 $\pm 1,246$	4,964 $\pm 1,427$	5,310 $\pm 1,228$
Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas	5,300 $\pm 1,535$	5,107 $\pm 1,343$	5,103 $\pm 1,081$	4,357 $\pm 1,393$	4,741 $\pm 1,678$
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação	4,700 $\pm 1,343$	4,357 $\pm 1,367$	4,552 $\pm 1,213$	3,714 $\pm 1,357$	4,357 $\pm 1,471$
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa	4,600 $\pm 1,380$	4,643 $\pm 1,367$	4,552 $\pm 1,152$	3,964 $\pm 1,319$	4,464 $\pm 1,453$

Destaca-se a mancha verde centrada na categoria **Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde**, na categoria **Outras** e dispersão difusa pelas categorias **Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos** e **Melhorar a**

aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso. Para os professores com diferenças de experiência profissional, quase que há unanimidade em torno de que a principal finalidade educativa da EF no 1º CEB está associada à promoção do gosto pela prática regular de AFD vinculada à saúde. Estes resultados surgem coerentes com o defendido por (Tinning, 2004) acerca do carácter imperioso das finalidades da EF extravasarem o seu papel de alfabetização desportiva, antes ligando-a à saúde e ao desenvolvimento de competências pessoais de adopção de estilos de vida activos.

No pólo oposto, como finalidades educativas menos valorizadas pelos diferentes subgrupos de professores, a mancha amarela centra-se nas categorias **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa** e **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação.** Os professores do 1º CEB, independentemente da sua experiência profissional, consideram que as finalidades educativas da EF no 1º CEB não se centram na aprendizagem de AFD e de danças.

A síntese sobre os resultados desta fase do estudo permite-nos referir de que os professores do 1º CEB inquiridos tiveram ao longo da sua escolaridade, uma **frequência da área/disciplina de EF** desigual. Alguns frequentaram-na só no ensino secundário, outros no básico e no secundário. Um número muito reduzido deles (6.9%) teve EF na sua escola do 1º CEB, tendo tido frequência da EF mais no secundário do que no ensino básico. Muito poucos professores frequentaram a EF em todos os níveis de escolaridade. A **percepção positiva da EF na sua experiência escolar** centra-se maioritariamente nos efeitos educativos específicos da EF, na ausência de resposta manifestada e na identificação de características do próprio processo de ensino-aprendizagem em EF. No contexto das subcategorias dos efeitos específicos da EF, os professores com menor experiência profissional valorizam mais do que os outros as questões *tecnomotoras* da EF, comparativamente com as *sociomotoras* e *prático-reflexivas*. No contraponto da sua **percepção negativa da EF na sua experiência escolar**, a ausência de resposta manifestada emerge, referindo de seguida as questões associadas ao estabelecimento de ensino e às características do próprio processo de ensino-aprendizagem em EF. A maioria dos professores inquiridos não teve experiências pessoais ao nível das práticas de AFD. Os de menor experiência profissional revelam ter tido mais experiências de AFD durante a adolescência do que os de maior experiência profissional. A escola foi o contexto institucional da prática de AFD da grande maioria, destacando-se os professores menos experientes, por realizarem práticas de AFD em contextos múltiplos, para além da escola. O **conhecimento profissional** (científico, programático, pedagógico e reflexivo) que consideram ter sido desenvolvido na formação inicial em EF, não apresenta grandes diferenças nas várias componentes, destacando-se uma percepção ainda assim mais positiva do conhecimento científico e menos positiva das competências reflexivas. Os professores mais experientes valorizam menos as diferentes componentes do conhecimento desenvolvido na sua formação inicial em EF, comparativamente aos menos experientes. Apesar de se identificarem positivamente no que se

refere ao **conhecimento do programa de EF no 1º CEB**, há uma “atitude híbrida” em que as posições dos professores não são positiva ou negativamente categóricas. Entre os subgrupos não parecem existir grandes diferenças sobre a percepção de conhecimento do programa de EF. Existe um **conhecimento dos blocos programáticos** bastante hierarquizado, com os professores a considerarem conhecer muito melhor o bloco **Jogos** do que os restantes, como o de **Percursos na Natureza, Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Ginástica e Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças)**, também positivamente valorizados. Os blocos de **Natação e Patinagem** são claramente desvalorizados no seu conhecimento por parte dos professores. O destaque, ao nível do conhecimento dos blocos programáticos, por parte dos diferentes subgrupos, vai para os professores do subgrupo ≤ 5 anos que, não desvalorizando tanto como os outros os blocos de **Natação e Patinagem**, têm também uma percepção mais positiva do que os outros subgrupos acerca do seu conhecimento dos blocos programáticos de **Percursos na Natureza, Ginástica e Deslocamentos e Equilíbrio**. Em termos de **difículdade de abordagem pedagógica**, os blocos de **Patinagem e Natação** destacam-se pela negativa, enquanto que o bloco **Jogos** é aquele em que os professores sentem menos dificuldades de abordagem. O **conhecimento pedagógico do conteúdo em EF** é mais positivamente considerado pelos professores em dimensões que são comuns a outras áreas do currículo e bastante menos expressiva em dimensões que são específicas e próprias da área de EF, como o **conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF**, ainda assim valorizado positivamente. Numa lógica hierárquica, todos os subgrupos se identificam com um **conhecimento acerca da promoção de um relacionamento positivo**, seguindo-se como dimensão mais comum aos subgrupos o conhecimento da promoção e controlo da disciplina dos alunos. Há um consenso entre os subgrupos para considerarem não conhecer tão bem dimensões como o **conhecimento das estruturas organizativas da aula de EF, características de uma “boa aula” de EF e o conhecimento de formas e processos de avaliação dos alunos em EF**. Quanto aos **traços pessoais e profissionais que influenciam as decisões dos professores na EF** há um claro destaque para os traços associados ao professor, seus valores, suas crenças e suas atitudes, não esquecendo **os alunos, o seu próprio gosto e satisfação na prática de AFD, a sua satisfação profissional, a sua percepção de eficácia na EF**. Existem traços que distinguem os professores dos vários subgrupos, a partir da sua significância estatística, como sejam os traços **passado familiar, formação inicial, os meus alunos, a ideologia profissional, a associação profissional e/ou sindical, a percepção de condições materiais de ensino, e o gosto e satisfação na prática de AFD**. Para os professores, aquilo que os **alunos aprendem em EF no 1º CEB** está associado às próprias AFD e suas dimensões essencialmente tecnomotoras (Crum, 1993), seguida da valorização da aprendizagem de conhecimentos relacionados com as formas de participação (atitudes e valores) nas AFD. Nos diferentes subgrupos, as diferenças entre si centram-se na prioridade dada pelos professores menos experientes às AFD como conteúdo específico, enquanto que os professores mais experientes valorizam de forma crescente, a aprendizagem de competências sociais, de formas de estar e de participar e nos valores e

atitudes inerentes à participação nas AFD. Quanto às **finalidades educativas da EF no 1º CEB**, os professores não se definem, já que expressam uma “tendência de proximidade” entre as várias finalidades educativas. Apesar disso, destacam a **promoção do gosto pela prática regular de AFD** e a sua compreensão como factor de saúde, seguida da valorização da **formação de hábitos, atitudes e conhecimentos inerentes à participação nas AFD**. Com menor valorização educativa surgem a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças), a aprendizagem de AFD e a aprendizagem de actividades de exploração da natureza. Para todos os subgrupos a finalidade educativa da EF no 1º CEB mais valorizada é a da promoção do gosto pela prática regular das AFD associada ao factor de saúde.

4.1.2. Análise factorial em componentes principais - Uma leitura complementar dos dados

Os resultados apresentados neste sub-capítulo decorrem de um tratamento estatístico diferente do anterior e que se pretende complementar. A análise factorial em componentes principais (AFCP) incluindo 59 das variáveis em estudo, exclui algumas variáveis do estudo por dificuldades de rentabilização do programa estatístico. Assim, os resultados permitiram-nos organizar a informação disponível e obter uma leitura e consequente análise mais filtrada e precisa relativamente às variáveis incluídas. Para uma leitura facilitada a informação está sintetizada no quadro 51, de onde podemos salientar 8 componentes, destacadas entre si por manchas de cores diferentes para as variáveis que as integram. Esta análise factorial é responsável por 66.9% da informação tratada, o que se afigura como significativo da validade do seu agrupamento nas 8 componentes principais.

a) 1ª componente – Influência de traços de vida pessoal e profissional na EF

30.1% da informação

Esta componente (quadro 51 – mancha verde) integra exclusivamente variáveis que caracterizam traços de vida pessoal e profissional que influenciam as decisões dos professores na área de EF. Todas as variáveis que compõem esta componente fazem parte da mesma questão colocada aos professores e centrada sobre a influência de 21 traços da sua vida pessoal e profissional para as suas decisões em EF. Quase todos os traços remetem para atitudes e representações pessoais que conferem uma relação com as AFD em geral e a EF no 1º CEB em particular. Destaque para o traço **A minha satisfação e desenvolvimento profissional** (influência) (0,752), próximo de **A minha experiência pessoal de ensino** (influência) (0,750), **A minha ideologia profissional** (influência) (0,747), **A minha percepção de eficácia pedagógica na área** (influência) (0,713). A associação destes traços pessoais e profissionais nesta componente, de forma tão vincada, permite-nos pensar que eles se interligam uns com os outros nas decisões dos professores do 1º CEB sobre a área de EF. Estes traços vinculam-se a valores, atitudes e crenças dos professores relativamente à sua acção pedagógica como educadores e professores e, em particular, à maior ou menor influência nas decisões em EF. A conjugação articulada destes traços faz-nos reflectir sobre o papel fundamental da atitude de cada professor na abordagem da área de EF no 1º CEB, até porque a própria importância da EF, para os alunos, está dependente do envolvimento pessoal do professor (Sousa, 1996). Deste conjunto de variáveis estruturam-se as razões que fundamentam o princípio de que a abordagem da EF é essencialmente uma opção educativa do professor do 1º CEB (Moreira, 2000; Rocha,

1998), em como muito daquilo que se faz na escola do 1º CEB, está dependente das atitudes e crenças dos seus professores (Neves, 2004), numa lógica de construção curricular que tenha em consideração o contexto da sua acção, como os alunos, a percepção de satisfação pessoal, de desenvolvimento profissional, de sentir que se é eficaz na prática. Mas também de fazer aquilo em que se acredita, e que está associado ao gosto e ao prazer pessoal. Daí que importe realçar que o sucesso dos alunos e a satisfação profissional dos professores, na área de EF no 1º CEB, dependem mais das suas características pessoais, do que dos contextos organizacionais onde se encontram (Sousa, 1996). Há assim uma tendência para desenvolver práticas de acordo com as suas referências de valores e de ideias. Estes traços não se desarticulam da própria construção pessoal de competências pedagógicas, que cada professor vai definindo e aperfeiçoando, em linha com a ideia de que a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino (Nóvoa, 1992). Importa aqui referir como, para os professores, a sua elevada satisfação profissional está associada igualmente a uma elevada satisfação dos alunos (Sousa, 1996).

No caso da EF, a percepção de auto-eficácia na intervenção pedagógica na área, poderá decorrer das anteriores atitudes e crenças construídas ao longo do seu percurso profissional pelo professor, o que nos permite acentuar a necessidade de durante o percurso de vida dos professores, a EF e as AFD em geral, têm de ter sido referências positivas e agradáveis. É a partir desta base de crenças e atitudes positivas para com a EF que todo o conhecimento mais específico pode ser construído, mas essencialmente desenvolvido na resposta continuada aos problemas colocados pelos alunos nas suas práticas pedagógicas.

b) 2ª componente – Conhecimento pedagógico do conteúdo

8.9% da informação

A componente Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (quadro 51 – mancha azul) integra exclusivamente variáveis caracterizadores da sua estruturação, especificamente na área de EF. Assim, dão sentido a esta componente, variáveis em que os professores manifestam o seu grau de conhecimento acerca de um vasto conjunto de habilidades técnicas de ensino, que faz todo o sentido articularem-se coerentemente entre si.

Quadro 51 - Análise Factorial em Componentes Principais – 8 componentes

Rotated Component Matrix								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A minha satisfação e desenvolvimento profissional (influência)	+++							
A minha experiência pessoal de ensino (influência)	+++							
A minha ideologia profissional (influência)	+++							
A minha percepção de eficácia pedagógica na área (influência)	+++							
O meu gosto e prazer na prática de AFD (influência)	++							
Os meus alunos (influência)	++							
A minha participação em actividades extracurriculares (influência)	++							
As minhas leituras e estudo autónomo (influência)	++							
A minha valorização pedagógica da área relativamente a outras (influência)	++							
A minha participação na formação em serviço (influência)	++							
A minha experiência em cursos de especialização (influência)	+							
A minha percepção das condições materiais de ensino (influência)	+							
A minha percepção de actividades físicas e desportivas através dos media (influência)	+							
A minha formação inicial (influência)	-							
Introdução e apresentação da actividade (conhecimento)		++++						
Controlo e Gestão da Aula (conhecimento)		++++						
Promoção de um Relacionamento Positivo (conhecimentos)		++++						
Promoção e Controlo da Disciplina dos Alunos (conhecimentos)		++++						
Acompanhamento das Actividades de Aprendizagem (conhecimentos)		++++						
Características de uma “boa aula” de EF (conhecimentos)		+++						
Estruturas organizativas da aula de EF (conhecimentos)		+++						
Formas e processos de avaliação dos alunos em EF (conhecimentos)		+++						
Jogos (nível conhecimento)			++					
Percursos na Natureza (nível de dificuldade de abordagem)			++					
Percursos na Natureza (nível conhecimento)			++					
Jogos (nível de dificuldade de abordagem)			++					
Ginástica (nível conhecimento)			++					
Ginástica (nível de dificuldade de abordagem)			++					
Deslocamentos e Equilíbrios (nível de dificuldade de abordagem)			++					
Conhecimento do programa de EF do 1º CEB (grau)			++					
Actividades Rítmicas e Expressivas - Danças (nível de dificuldade de abordagem)			+					
Actividades Rítmicas e Expressivas - Danças (nível conhecimento)			+					
Perícias e Manipulações (nível conhecimento)			+					
Deslocamentos e Equilíbrios (nível conhecimento)			+					
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa (finalidades educativas)				++++				
Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas (finalidades educativas)				++++				
Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação (finalidades educativas)				++++				
Assegurar a aprendizagem de jogos tradicionais e populares (finalidades educativas)				++++				
Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso (finalidades educativas)				+++				
Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas (finalidades educativas)				+++				
Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde (finalidades educativas)				+++				
Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos (finalidades educativas)				+++				
Conhecimento científico da EF (formação inicial)					++++			
Conhecimento programático da EF (formação inicial)					++++			
Competências reflexivas EF (formação inicial)					++++			
Conhecimento pedagógico da EF (formação inicial)					+++			
O meu coordenador de escola (influência)						+++		
O meu inspector (influência)						++		
A minha imagem profissional junto dos colegas (influência)						++		
A minha Associação Profissional e/ou Sindical (influência)						+		
Os pais dos meus alunos (influência)						+		
Os meus colegas de trabalho (influência)						-		
Patinagem (nível de dificuldade de abordagem)							++++	
Natação (nível de dificuldade de abordagem)							+++	
Patinagem (nível conhecimento)							+++	
Natação (nível conhecimento)							++	
Qualidade dos materiais específicos da EF da escola (classificação)								++++
Qualidade dos espaços para a EF na escola (classificação)								+++
Escola de formação inicial								+
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.								
A	Rotation converged in 10 iterations.							

Legenda - +++++ - ≥ 0.8; +++ - ≥ 0.7; ++ - ≥ 0.6; + - ≥ 0.5; - - ≤ 0.5

Nesta componente, as variáveis mais valorizadas são: **Introdução e apresentação da actividade** (conhecimento) (0,845), **Controlo e Gestão da aula** (conhecimento) (0,842), **Promoção de um relacionamento positivo** (conhecimento) (0,838). O valor explicativo desta componente, apesar de substancialmente menor do que a 1ª, releva da percepção que os professores têm acerca de variáveis intimamente associadas entre si e que dão estrutura e fundamento à qualidade da intervenção pedagógica na área de EF no 1º CEB. Para os professores, parece existir um reconhecimento das suas dificuldades no domínio das suas competências pedagógicas ao nível específico da EF –, como a forma de introduzir e apresentar as actividades de aprendizagem e o controlo e gestão da aula – ao mesmo tempo que convergem na ideia de dominarem competências de intervenção pedagógica, ao nível da promoção de um relacionamento positivo entre e com os alunos na aula de EF. Esta demarcação incide sobre uma competência comum a outras áreas curriculares e obviamente transferível no quadro de aperfeiçoamento do conhecimento profissional dos professores. As dificuldades atrás identificadas pelos professores alinham com a necessidade de reforçar dimensões da gestão didáctica da classe, através de processos de formação e acompanhamento já identificados (Sousa, 1996).

c) 3ª componente – Conhecimento do conteúdo / Competência pedagógica

8 % da informação

A terceira componente (quadro 51 – amarelo torrado) integra exclusivamente variáveis que relevam da explicitação, pelos professores, do seu grau de conhecimento de cada bloco programático de EF e também do grau de dificuldade na sua abordagem pedagógica. Importa aqui referir a forma como nesta componente se associam variáveis que, centradas nos blocos programáticos da EF no 1º CEB, ligam a percepção mais positiva ou negativa que os professores têm sobre o seu conhecimento e também a dificuldade na sua abordagem pedagógica. Dão força a esta componente a forte articulação que os professores fazem entre o conhecimento que declaram ter sobre um determinado bloco e o seu maior ou menor grau de dificuldade na respectiva abordagem pedagógica. As variáveis mais fortes desta componente são as que se centram nos blocos programáticos Jogos e Percursos na Natureza, **Jogos** (nível conhecimento) (0,682), **Percursos na Natureza** (nível de dificuldade de abordagem) (0,676), **Percursos na Natureza** (nível conhecimento) (0,674), que já foram anteriormente identificados pelos professores como aqueles onde se percebem mais positivamente.

Um aspecto interessante desta componente é a coerência manifestada pelos professores relativamente à articulação entre conhecimento sobre um determinado bloco programático e o seu nível de dificuldade na sua abordagem prática. Quase sempre os blocos identificados no conhecimento surgem

também associados no nível de dificuldade, cruzando uma coerência entre conhecimento e competência de ensino. Faz sentido aqui salientar que as diferenças entre professores sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, são influenciadas pelo seu conhecimento especializado sobre os conteúdos ou as actividades (Schempp et al., 1998), que não podemos desligar das dificuldades que os professores têm evidenciado no domínio de conteúdos específicos da EF (Sousa, 1996). É associado a esta componente o nível de conhecimento acerca do bloco programático **Ginástica** (0,663), mas logo de seguida surge o respectivo nível de dificuldade (0,619). Factualmente interessante é também a associação realizada entre a natureza do conhecimento acerca de cada bloco programático e o seu nível de dificuldade e o **Conhecimento do programa de EF do 1º CEB (grau)** (0,605), como suporte geral do conhecimento programático e didáctico dos professores.

Esta 3ª componente é assim toda ela explicada pelas percepções que os professores têm – mais positiva ou negativamente – sobre o conhecimento do conteúdo em EF no 1º CEB, decorrente do definido oficialmente no seu programa, com base numa coerente articulação entre as questões do conhecimento do conteúdo (blocos programáticos) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (abordagem didáctica dos blocos programáticos), mas onde se sente uma certa “provisoriedade didáctica”, justificada pelas carências identificadas de conhecimentos pedagógicos do conteúdo específicos da EF (Sousa, 1996).

d) 4ª componente – Finalidades educativas da EF no 1º CEB

5 % da informação

A quarta componente (quadro 51 – mancha azul) integra exclusivamente as tendências dos professores sobre as finalidades da EF no 1º CEB. Assim, surgem como variáveis com maior poder explicativo desta componente, **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa** (0,866), **Assegurar a aprendizagem de actividades de exploração da natureza nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas** (0,859) e **Assegurar a aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação** (0,848). Realce aqui para o facto de as 3 primeiras variáveis explicativas da componente se constituírem como aquelas a que os professores atribuem menor valor na hierarquia das finalidades educativas da EF no 1º CEB, que podemos entender como um indicador de alguma consistência de pensamento entre os professores, sobre um forte consenso sobre a menor valorização destas finalidades educativas da EF no 1º CEB relativamente a outras programaticamente definidas. A importância de existir uma certa *coesão conceptual* (Crum, 1993) em torno das finalidades educativas da EF é essencial para a solidez da sua existência como área do currículo. Parece antes existir uma coesão conceptual na desvalorização relativa de finalidades educativas, retirando-se daqui a importância desta componente e da

forma como os professores a estruturam. Apesar de representar um baixo valor explicativo dos dados (5%) importa aqui salientar a emergência das finalidades educativas da EF, relativamente menos valorizadas pelos professores, comparativamente com as outras. Os professores parecem ser mais assertivos relativamente às finalidades educativas que não devem ser valorizadas, do que na identificação de um conjunto de finalidades em torno das quais considerem fazer sentido a afirmação curricular da EF na escola do 1º CEB. O consenso acerca daquilo que não devem ser as finalidades educativas prioritárias da EF no 1º CEB, contradiz uma certa percepção da imprescindibilidade de um professor especialista, como responsável pedagógico desta área do currículo. Podemos daqui inferir que permanece um grande mal entendido sobre o papel da EF (Pontais, 2006) neste nível de ensino, já que esses incorrectos entendimentos das suas finalidades pedagógicas “enviesam” muitas das vezes a percepção de conhecimento e competências dos professores, para uma abordagem frequente e qualificada da EF. Mais uma vez os professores manifestam desta forma, uma certa fragilidade conceptual que lhes permita pensar e encarar a área de EF no 1º CEB de forma coerente e consistente.

e) 5ª componente – Formação inicial de professores – conhecimentos e competências em EF

4.6 % da informação

A quinta componente (quadro 51 – mancha bege) integra apenas quatro variáveis, exclusivamente associadas à qualificação atribuída pelos professores à sua formação inicial na área de EF. Constitui-se como uma componente de avaliação criteriosa acerca da natureza da sua formação inicial específica na área de EF (científica, programática, pedagógica e reflexiva). Destaque para as variáveis **Conhecimento científico da EF** (0,812) e **Conhecimento programático da EF** (0,807) que, em termos absolutos são também as áreas de conhecimento específico que a totalidade dos professores considera terem sido objecto de melhor tratamento na sua formação inicial, apesar da existência de estudos que indiciam uma formação específica pouco consistente em EF (Moreira, 2000), por parte dos professores do 1º CEB. O maior ou menor peso explicativo desta componente remete para a forma como os professores ligam estas quatro componentes do conhecimento profissional, desenvolvido no âmbito da sua formação inicial. Por outro lado, importa salientar como, para os professores, elas se articulam e, muitas vezes, consideram difícil analisar ou emitir juízos de valor que as permitam separar ou diferenciar. Neste contexto, para os professores é consensual que as componentes específicas da formação inicial na área de EF foram mais positivamente conseguidas ao nível do conhecimento científico e programático da EF, o que se articula com as dificuldades sinalizadas anteriormente no âmbito das questões associadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo em EF.

f) 6ª componente – A influência dos outros na abordagem da área de EF no 1º CEB

3.8% da informação

A sexta componente (quadro 51 – mancha roxa) integra variáveis exclusivamente associadas a traços de vida pessoal e profissional que pouco influenciam – como constatámos na análise de resultados anteriores – as decisões dos professores na EF. O traço **O meu coordenador de escola** (0,753) é aquele com maior poder explicativo dos quatro que integram esta componente, integrado também pelos traços **O meu inspector** (influência) (0,675), **A minha imagem profissional junto dos colegas** (influência) (0,643), **A minha Associação Profissional e/ou Sindical** (influência) (0,595), **Os pais dos meus alunos** (influência) (0,556) e ainda **Os meus colegas de trabalho** (influência) (0,486). Podemos assim afirmar que as decisões dos professores na área de EF, segundo estes, são pouco influenciadas pelos outros que envolvem a sua acção ou até com a preocupação do professor naquilo que projecta para os colegas. Para o conjunto dos professores, o poder de influência daqueles que integram a macro e meso-estrutura do Sistema Educativo, não são decisivos para as suas práticas na EF, em linha com resultados de estudos que associam o baixo estatuto da EF às atitudes de directores, coordenadores e pais (Hardman e Marshhall, 2000). Sendo lógico que o trabalho dos professores no 1º CEB é cada vez menos um trabalho isolado, longe da ideia de *arquipélagos de solidão* (Pacheco, 2001), o reduzido peso atribuído a estes traços de influência pessoal e profissional nas decisões em EF vem clarificar que não são estes os que influenciam os professores do 1º CEB, existindo uma certa consensualidade entre estas variáveis que correspondem a traços identificadores de funções sociais e institucionais na escola.

g) 7ª componente – Blocos programáticos de EF marginais no 1º CEB

3.4 % da informação

A sétima componente (quadro 51 – mancha rosa) integra variáveis associadas ao conhecimento e nível de dificuldade de abordagem dos professores sobre os dois blocos programáticos da EF que os resultados de outros estudos (Carreiro da Costa, 1998; Guedelha, 2000; Guimarães, 2002; Seabra et al., 2003) já identificaram como marginais. A Natação e a Patinagem são, para a globalidade dos professores, blocos programáticos sobre os quais possuem reduzidos conhecimentos e grandes dificuldades em desenvolver com os seus alunos. Realce, mais uma vez, para a coerência manifestada pelos professores entre as questões de conhecimento dos blocos – **Patinagem** (0,744) e **Natação** (0,695) – e o respectivo nível de dificuldade de abordagem – **Patinagem** (0,801) e **Natação** (0,750) –, distinguindo as duas situações. Esta percepção decorre não só da antecipação das dificuldades de aceder a condições materiais específicas

(piscina, ou tanque de aprendizagem de natação, patins e espaços próprios para patinar), mas também das dificuldades de organização do processo de ensino-aprendizagem destes blocos programáticos, bastante ausentes das vivências e práticas de grande parte dos professores. O valor quase residual (3.4%) explicado por esta componente remete para a fraca valorização atribuída pelos professores a estes dois blocos que, nos mais diversos estudos, surgem sempre como marginais ao currículo da EF no 1º CEB. (Guimarães, 2002, Neves, 1997; Seabra, 2004,)

h) 8ª componente – Condições materiais da EF

2.9 % da informação

A oitava e última componente (quadro 51 – mancha amarela) integra variáveis relacionadas com a percepção que os professores têm da **Qualidade dos materiais específicos da EF da escola** (0,809) e da **Qualidade dos espaços para a EF na escola** (0,707). Apesar de em diversos estudos (Miranda, 2004; Neves, 1997) a questão das condições materiais ser colocada pelos professores como um forte constrangimento ao desenvolvimento da EF no 1º CEB, cada vez menos ela surge como factor influente. Nesse sentido, importa aqui salientar como estas variáveis, associadas às condições materiais das práticas da EF no 1º CEB, se apresentam com um valor explicativo deveras reduzido em termos comparativos. Ressalta deste facto, que as condições materiais do ensino da EF, mesmo para os próprios professores, já não são uma variável assim tão fundamental quanto muitas vezes se descreve. Sendo obviamente importante, não são determinantes das atitudes e acções dos professores perante a EF. Quando muito poderão constituir-se como um factor acrescido e de reforço da intervenção pedagógica (Miranda, 2002). Ainda que através de um valor baixo (- 0,50), **A Escola de Formação Inicial** integra esta componente, permitindo inferir a reduzida influência da escola de formação (universidade, escola superior de educação, magistério primário) na diferenciação das opiniões e percepções dos professores acerca das questões associadas à EF no 1º CEB.

Em síntese, os resultados da AFCP, permitem-nos evidenciar como a globalidade das variáveis em análise nesta fase do estudo se associam de uma forma mais ou menos forte. Os professores, globalmente falando, consideram como fortemente explicativos entre si factores associados a **traços da sua vida pessoal e profissional influentes nas suas decisões em EF**. Para os professores são fundamentalmente e de forma expressiva, os traços da sua vida pessoal e profissional entendidos como variáveis de multifacetada influência, que possuem maior carga explicativa das suas decisões na área de EF no 1º CEB., as questões associadas às suas atitudes, crenças e valores e relação pessoal com a área de EF. No quadro da escola do 1º CEB, com particularidades e singularidades várias e na marginalidade curricular de uma área como a EF,

este poder de influência ganha outra expressão, por deixar à mercê quase exclusiva do professor do 1º CEB, a regularidade, a frequência, a intensidade e a qualidade da EF, num momento tão fulcral no desenvolvimento global dos alunos do 1º CEB. A centralidade do papel do professor adquire aqui um poder decorrente da percepção de como as suas ideias, os seus princípios, as suas representações sobre a EF e as AFD, as suas experiências pessoais na relação com as AFD, a sua experiência profissional como professor, pesam nas decisões curriculares sobre a EF. Ainda assim, importa referir a importância da percepção dos professores acerca de dimensões associadas ao **conhecimento pedagógico do conteúdo em EF** como centrais para o maior sucesso ou insucesso na sua intervenção pedagógica. Há um consenso acerca das dificuldades evidenciadas pelos professores, relativamente ao conhecimento pedagógico do conteúdo em EF. Ainda que com menor poder explicativo, há um consenso dos professores acerca do seu **conhecimento e domínio dos blocos programáticos** Jogos e Percursos na Natureza, integrantes do programa de EF, bem como a articulação entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, evidenciando coerência entre conhecer e dominar. De seguida elegem a importância de possuir referências claras acerca das **finalidades educativas da EF no 1º CEB**, através de uma distinção do sentido da sua acção. Isto, apesar de, para os professores, existir uma reduzida hierarquização de finalidades educativas da EF no 1º CEB, não havendo destaques claros e nítidos. Ainda com reduzido poder explicativo, surgem variáveis associadas à valorização positiva de conhecimentos e competências melhor abordadas na sua formação inicial, com destaque para a **componente do conhecimento científico e programático**, relativamente às **componentes pedagógicas e reflexiva**. Os outros, entendidos como os colegas, os coordenadores, os inspectores e as associações sindicais, não parecem possuir influência nas decisões dos professores na área de EF. Em termos de conhecimento e domínio de competências de intervenção pedagógica, os Blocos de Natação e Patinagem confirmam-se como de grande desconhecimento e dificuldade na prática pedagógica dos professores do 1º CEB, existindo consenso acerca de tais dificuldades. Para eles, as **condições materiais das escolas para o ensino da EF** parecem já não constituir factor fundamental, por contraponto à primeira componente fortemente vinculada ao imaterial e à centralidade do papel do professor do 1º CEB na abordagem da EF.

4.2 Fase Intensiva

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no salvo mi circunstancia, no me salvo yo

José Ortega e Gasset (1967)

A necessidade de acentuar a contextualização da recolha de dados acerca da construção curricular da EF e do conhecimento profissional dos professores sobre a EF no 1º CEB, levou-nos aos dados que apresentamos neste sub-capítulo, decorrentes das narrativas de vida de 8 professores do 1º CEB. Iniciamos a sua apresentação através de um perfil individual de cada professor entrevistado, sendo que se dividem em dois subgrupos, com as seguintes características: 4 professores do sexo feminino e 4 do masculino, 4 professores com menos de 5 anos de experiência profissional e 4 com mais de 21 anos de experiência profissional e, finalmente 4 professores com uma abordagem mais regular da área da EF (Faustino, Miguel, Sílvia e Margarida) e 4 com uma abordagem menos regular da área da EF (Alberto, Ricardo, Joana e Clara). Neste sub-capítulo faremos uma apresentação e análise de resultados, mais centrada na individualidade do sujeito, complementando-a com a do capítulo seguinte, onde cada sujeito integra já um subgrupo de características próprias relativamente à natureza da sua abordagem da área de EF no 1º CEB.

A análise individual que nos permite ter uma visão individual de cada professor entrevistado, parece-nos fundamental para contextualizar cada indivíduo, em função não só das ideias e descrições, mas também da forma como decidiu, porque decidiu e o que influenciou as suas decisões. A complexidade da função docente na gestão curricular no 1º CEB, em ligação com a marginalidade curricular da área de EF, aprofundam esta necessidade de conhecer e analisar não só as ideias do professor, mas também as suas razões e fundamentos, muitas vezes pouco explícitos. Assim, passaremos a traçar um perfil de cada um dos professores do 1º CEB entrevistados, identificando e descrevendo os factos marcantes das suas narrativas de vida, na coluna da esquerda, reservando a da direita para ir acompanhando esse *desenhar de perfil* com pequenos excertos das suas narrativas de vida, alusivas ao conteúdo do respectivo perfil individual e subjectivo.

4.2.1. Biografias e narrativas de vida de professores do 1º CEB menos vinculados à abordagem da EF no 1º CEB

a) O professor Alberto – um professor por via do 25 de Abril

O Alberto nasceu em 13 de Junho de 1956, filho de pais agricultores. Tem uma irmã e um irmão, mais velho e mais nova. É casado e tem um filho. Realizou a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro. Pertence ao quadro distrital de vinculação e ensina na EB1 de A, aldeia sede de freguesia de um concelho do distrito de Aveiro. Sente que chegou a professor por via da Revolução de Abril *Foi assim... eu costumo dizer a brincar, que quem fez de mim professor foi o 25 de Abril. (risos). Se não houvesse estas circunstâncias provavelmente não teria sido.* Considera não ter aspirações profissionais.

Alberto tem uma atitude para com a EF de constante justificação da sua prática profissional, evidenciando a importância das condições materiais para a abordagem da EF. Ao longo da narrativa, reconhece o papel formativo da EF, mas vai acrescentando dificuldades e problemas para a sua prática, ligando-as à questão das condições materiais., mesmo quando equaciona e tenta explicar as atitudes e práticas dos professores do 1º CEB perante a área. Relata situações profissionais em que a EF é secundarizada, justificando tal opção através de reflexões pessoais a partir dos seus contextos de processo ensino-aprendizagem em EF e principalmente pela natureza da participação dos alunos nas

No âmbito da sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro Alberto frequentou a disciplina de Educação Física (1º ano – 3 horas) Educação Física (2º ano – 2 horas) (in MEIC (1976) Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Infantil 1976/77)

Acaba por não dar muito resultado, com as condições que a gente tem

Um dos problemas que eu me esqueci de referir, para além do espaço e que realmente era comum a muitos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, era a falta de material, portanto nós tínhamos sempre que improvisar tudo não é?

Se eles também pensam, que realmente não têm condições para pôr em prática a EF, também se não vão realizar também não sentem muito a necessidade de se documentarem, de melhorarem a sua formação a esse nível

Mas nós depois constatamos que a dos miúdos na aula de EF é para a paródia, para a bagunçada,... O professor acaba por dizer "se calhar isto não está a valer muito a pena!" então depois é capaz de acabar por não fazer as vezes que seriam necessárias, porque vê que realmente que pode fazer coisas mais úteis (entre aspas) que aquelas ... Aquela acaba por não dar muito resultado, com as condições que a gente tem....

Coloca-se um chavão aos professores todos que realmente, desculpa-se sempre com a...a falta de condições. Mas é um facto a gente se tiver as condições faz mais facilmente, se não tiver condições faz menos...

Começa por ser difícil às vezes sair da sala de aula em silêncio... por muito que a gente os recomende minimamente... para sair em silêncio, para entrar em silêncio eles acabam por não fazer isso, e depois torna-se complicado. Eles não cumprem, depois vamos fazer que...eles entendem... eles querem brincar... ao fim e ao cabo

aulas.

Ao longo da narrativa, não evidencia conhecimentos específicos da EF, nem didáticos estruturados. Reconhece que os alunos gostam da área de EF, mas caracteriza o que para si são grandes constrangimentos para a sua abordagem regular e sistemática.

Ao mesmo tempo, salienta constrangimentos decorrentes da natural participação dos alunos nas aulas que, contrastando com o trabalho de sala de aula emerge aos seus olhos muito negativamente.

Dá um grande realce à natureza da sua infância e adolescência, em que o tempo dedicado à “brincadeira” e às opções de livre iniciativa, quase não existiam devido ao trabalho no campo, para auxiliar as actividades da família. Tem uma percepção negativa acerca da sua formação inicial nesta área, chegando a identificar lacunas e mesmo sugerindo alternativas de formação. Reflete acerca daquilo que entende devia ter sido essa formação na Escola do Magistério Primário. As actividades desenvolvidas nessa formação, sentiu-as muito mais como uma mera satisfação circunstancial daqueles alunos da Escola do Magistério, do que visando a sua formação geral ou específica necessária à construção de competências pedagógicas. Alberto chega ao ponto de considerar que não existiam preocupações formativas, o que remete para a clareza conceptual fundamental ao nível da formação de formadores e a construção de uma ideia da EF no 1º CEB deveras pobre e redutora.

A sua visão das finalidades educativas da EF no 1º CEB, centram-se em dimensões associadas a efeitos educativos gerais, integrantes da plataforma de finalidades comuns a todas as áreas curriculares.

eles queriam quase brincar livremente e depois...há uma dificuldade em manter o aspecto disciplinar... na aula de EF

Se pensar com os olhos que tenho hoje e com os conhecimentos que tenho hoje tenho de admitir que foi uma formação realmente muito fraca

Para professores....é uma formação que fica aquém do desejável, nitidamente.

Não sei se a disciplina nos haveria de dar alguns conhecimentos, se calhar vou dizer tolices, mas ao nível do corpo humano, quais seriam as áreas que se poderiam trabalhar, como é que se deveriam trabalhar para não haver incompatibilidades, para não causar lesões, esse género de coisas. Nunca....tenho a ideia que é hoje um dos problemas que nós ainda hoje sentimos. Realmente... essa formação não existiu. Depois também alguma ligação interdisciplinar com as outras áreas, também, foi ventilada praticamente.... Depois também não se vincou muito os aspectos positivos da personalidade da criança, do seu desenvolvimento físico e a maneira como a própria EF poderia contribuir para que eles se tornassem mais disciplinados, mais atentos...isso também

Exactamente. Dirigida à satisfação daqueles alunos naquela altura sem preocupações de formação, digamos

As diversas será... proporcionar à criança um melhor conhecimento de si próprio, melhorar o seu autodomínio, a sua capacidade de concentração, o seu respeito pelo outro e pelas regras e... de certo modo um contributo para a sua... ao fim e ao cabo para a sua socialização da criança

contribui... para um realmente o escape dos miúdos, eu estou-me a repetir sempre, mas realmente... para o domínio e maior respeito dos outros que é importante que hoje... até por isso parece haver... esta disciplina seria muito importante aceitar e respeitar a regra e tudo mais. Isto constrói-se mais facilmente com a EF do que estamos só a falar não é?

b) A professora Joana – uma professora com a EF “atravessada”

A Joana nasceu em 25 de Outubro de 1955, filha de pai e mãe comerciantes. É a mais nova de cinco filhos, tendo três irmãos (62, 56 e 45 anos), e uma irmã (59 anos). É casada e tem um filho de 24 anos. Realizou a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro, tendo posteriormente feito a licenciatura em Ciências da Educação e o mestrado em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Fez ainda uma pós-graduação em inspecção-geral de ensino na Universidade Católica. Integra actualmente o quadro de vinculação distrital e ensina na EB1 de B, cidade de média dimensão do distrito de Aveiro. Tem como aspirações *a reforma*.

A Joana revela um “trauma” relativamente à EF, confessando mesmo uma certa aversão e muito pouco entusiasmo e gosto pela área. O impacto muito negativo da sua formação inicial nesta área (chega a dizer que esqueceu a sua formadora), parece influenciar fortemente a sua atitude e percepção sobre a EF.

Considera que não teve formação adequada, nem desenvolveu competências ao longo do tempo para ser ela a desenvolver esta área, sendo de opinião que a responsabilidade pedagógica deveria ser de um professor de EF, reflectindo sobre o modelo de docência no 1º CEB.

Ainda assim, vai dizendo que a formação contínua que teve, influenciou a sua abordagem desta área. As suas atitudes para com a EF são contraditórias com as suas descrições e memórias da prática de AFD durante a infância e a adolescência.

No âmbito da sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro Joana frequentou a disciplina de Educação Física (1º ano – 3 horas) Educação Física (2º ano – 2 horas) (in MEIC (1976) Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Infantil 1976/77)

Olhe, o meu gosto pela Educação Física – gosto, gosto - não é nenhum.

Eu não exercia. A Educação Física para mim, na minha mente, era uma coisa que estava fora de questão

Eu, eu..., eu estava-lhe a falar à bocado, não estava a ser muito precisa, esses conhecimentos de anos atrás eram quase nulos (não é?)

Deve ter sido péssima porque eu não me lembro dela... Quando as coisas são más a minha memória recusa.

Eu tenho impressão que estou sempre a ser repetitiva porque é aquilo que eu lhe disse; eu como tive uma formação muito fraca e fui muito pouco sensibilizada para a Educação Física, continuo a achar que, para já, estou pouco sensibilizada... por aquilo que tive atrás (não é?), mas também porque eu própria não me enquadro muito, não me vejo muito a dar Educação Física e por isso sou apologista de que, de facto, deve haver alguém que deve dar a Educação Física às crianças de uma maneira coerente, a saber o que está a fazer - alguém com conhecimento específico

Embora eu pensasse que sim, que era importante mas não o fazia

e nem sequer havia material...

E de forma... Eu não sei o que é que quer que eu lhe diga..., eu não sei..., eu não sei explicar porquê... – a Educação Física para mim continua a ser um problema

A Educação Física? Bastante..., bastante. Portanto, a Educação Física põe os músculos todos... a funcionar... portanto, a parte orgânica..., todo o corpo a funcionar. Ajuda a parte óssea, ajuda a parte muscular... e a controlar a respiração, abre também o apetite porque eles sentem-se cansados e até comem melhor. Quer dizer, é isto – a nível físico desenvolve as crianças

Refere algumas vezes a influência das condições materiais para a realização da EF no 1º CEB, mas nunca se refere à abordagem da área de EF como uma intervenção que a satisfaça profissionalmente ou que lhe dê prazer e gosto pessoal. Pelo contrário, depreende-se das suas palavras um mal-estar pessoal perante a EF, que por vezes parece não saber ou não querer justificar.

A sua percepção das finalidades educativas da EF no 1º CEB são muito inconsistentes e reveladoras de um quadro conceptual frágil e pouco crente num papel formativo da EF na escola do 1º CEB, pelas razões com que fundamenta os seus benefícios para os alunos.

Em termos genéricos é uma professora amargurada com a sua situação como professora, portadora de um percurso profissional e académico invulgar para este nível de escolaridade.

c) A professora Clara – uma professora sob o peso institucional

A Clara nasceu em 21 de Maio de 1976, filha de um pai agricultor e mãe doméstica. É a mais nova de quatro filhos, tendo um irmão (31 anos), e duas irmãs (32 e 30 anos). Realizou a sua formação inicial no Instituto Superior de Ciências Educativas – Mangualde. Integra actualmente o quadro de vinculação distrital e ensina na EB1 de D, freguesia rural de uma vila do distrito de Aveiro. Tem como aspirações “*tirar um mestrado*”.

Clara tem uma visão positiva da EF, apesar das suas vivências da disciplina ao longo da escolaridade terem variado. A sua infância e adolescência estiveram bastante preenchidas com a prática desportiva, fundamentalmente extra-escola. O

Acho que a Educação Física nas escolas, lá está, é um início de sensibilização para o desporto e acho que até pode despertar nos alunos vocações (não é?)... Porque há crianças que podem ter muito jeito para driblar uma bola – para basquete –, há crianças que têm uma motricidade muito desenvolvida e que driblam muito bem uma bola, crianças que podem ser umas boas ginastas porque têm muita flexibilidade e maleabilidade corporal.

No âmbito da sua formação inicial no Instituto Superior de Ciências Educativas – Mangualde, Clara frequentou as seguintes disciplinas da área específica de EF: Educação Física I (anual – 60 horas) e Educação Física II (semestral – 45 horas) in “O Guia do Estudante – Instituto Superior de Ciências Educativas – Mangualde” (brochura).

Eu na escola não tenho..., não tenha..., não tenho nem tinha ideia nenhuma da prática de Educação Física, toda aquela prática que eu tive e o gosto que eu tenho por praticar exercício físico, foi extra escola, para Asso..., por uma Associação, Associação Cultural de..., de CE, que era uma Associaçãozinha que incentivava essas práticas desportivas, na escola não

Ai, no curso? Como eu não tive assim grande formação, como não me marcou muito, essa formação não teve muita influência ou quase nenhuma

Em lembro-me que, no estágio, eu tive que dar uma aula de Educação Física – uma não, várias – e quando dei tive que recorrer a uma amiga minha que é

Atletismo, através dos seus treinos e competições, fizeram-na conhecer outras pessoas, conviver, viajar e conhecer outras terras para além da sua aldeia natal. A aprovação e orgulho paterno e materno perante a actividade desportiva foram uma importante fonte de motivação. Clara, ao reflectir acerca da sua formação inicial nesta área, considera que ela foi genericamente fraca e fá-la mesmo repensar na necessidade de colmatar algumas lacunas de natureza científica e pedagógica. Perante o seu contexto organizacional, Clara refere que quase não intervém em EF porque o Agrupamento está organizado para que a responsabilidade pedagógica da área seja dos estagiários do grupo de EF da escola-sede do 2º e 3º CEB do Agrupamento. A Clara está confinado um papel de acompanhamento dos alunos no transporte que os leva ao pavilhão da escola EB 2/3 e observação das respectivas aulas de EF. Mais grave do que tal postura, são as implicações profissionais que conduzem à total demissão de investimento no domínio e aperfeiçoamento de competências profissionais nesta área. A reflexão que Clara realiza acerca do seu papel de observadora-participante nas aulas de EF, da responsabilidade de um professor de EF, leva-a a considerar que elas foram um forte contributo para a sua formação nesta área. Tal, leva-nos a equacionar a qualidade da sua formação inicial e o seu impacto na construção de competências de intervenção pedagógica nesta área. Por outro lado, o facto de as aulas serem num espaço diferente da escola do 1º CEB e de os alunos se equiparem e utilizarem outros recursos materiais, é para Clara uma motivação importante para os seus alunos. Na sua narrativa, o peso administrativo-organizacional é muito forte para colocar dúvidas a outras hipóteses de encarar a abordagem da EF no 1º CEB. Face a esta experiência que está a viver, Clara considera que está a aprender bastante da área de EF, que lhe poderá servir no futuro. As referências de Clara a questões de conteúdo programático ou didáctico da

professora de Educação Física para ela me emprestar os programas, para ela me ensinar a planificar uma aula de Educação Física, para poder dar.

Não participei directamente nas aulas, fui mais um sujeito observador para aprender – que, ao fim ao cabo, foi mesmo assim – do que um sujeito participante

Não perdi muito tempo a pegar no programa, a ver quais eram os objectivos, o que é que se iria dar na Educação Física este ano, quais eram os blocos – não tive. Sou sincera; não tive

este ano, ao observar as aulas de Educação Física, pronto as aulas deles, eu aprendi mais do que durante o meu curso

Este ano, que eles foram – os meus alunos tiveram aulas num polivalente com um professor de Educação Física – levam aquilo mais a sério. Porque?

Porque vão para um ginásio, ou para um pavilhão gimnodesportivo, porque têm um professor de Educação Física e porque me vou equipar, porque no fim tomo banho – isso para eles é importante. Isso para eles é uma disciplina. Agora, às tantas, se for... Se eu for dar aqui na escola, na sala de aula onde eles costumam ter as outras aulas, já não é tão importante. Oh, não me apetece equipar, até não vou só porque não vou sair daqui, só vamos fazer uns exercíciózinhos que não têm assim muita importância.....assim tanta importância

A Educação Física, para mim, no 1º Ciclo, tem... Uma das coisas: relaxar um bocadinho, sair da sala e ir relaxar um bocadinho...

E outro como... Há aulas de Educação Física que se podem dar para relaxamento porque, às vezes, é um stress, um barulho enorme na sala. Olha, agora vamos todos fazer aqui um jogo de relaxamento, vamos pôr esse... Ou até gritos... Sei lá, um jogo... Libertem esse stress cá para fora, façam...

Pegar na Educação Física e motivá-los, mesmo para a matemática, para o estudo do meio, para a língua portuguesa

Uma das coisas: motiva-os muito. Se a escola para eles for – como costumamos dizer, a nossa geração, uma seca – eles não gostam, não... Não se sentem motivados. Como é uma área que eles gostam muito, acho que podemos pegar nisso como motivação

Eu sou uma pessoa muito social – gosto muito de conviver. E acho que a Educação Física é uma das disciplinas

abordagem da EF no 1º CEB, são quase nulas.

A sua percepção das finalidades da EF no 1º CEB são pobres e reveladoras de um quadro conceptual onde a EF não é vista como uma área com potencial formativo para os alunos. Identifica-se com uma perspectiva da EF como espaço de libertação de energias e catarse para os alunos e como fonte de motivação destes para outras áreas curriculares ou para a escola em geral. Clara sente que é professora porque “gosta de crianças”.

d) O professor Ricardo – um professor desportista, sem acção na EF

O Ricardo nasceu em 23 de Maio de 1976, filho de um pai empresário e mãe doméstica. Tem uma irmã um ano mais nova. Realizou a sua formação inicial na Escola Superior de Educação Jean Piaget – Viseu. É professor contratado e ensina na EB1 de uma freguesia urbana da cidade de C do distrito de Aveiro. Tem como aspirações ser “*professor de Educação Física.*”

Ricardo teve uma infância e adolescência repletas de práticas sistemáticas de AFD. Em vários contextos formais e informais, teve oportunidade de viver experiências de práticas de AFD colectivas e individuais, ao longo dos anos. Podemos dizer que Ricardo cresceu a praticar várias AFD, descrevendo a sua experiência com um claro orgulho pessoal. Desde sempre esteve envolvido em jogos de equipa e em constante interacção com os seus amigos, colegas de turma e de equipa. Teve inclusive experiências desportivas ao nível de desporto federado, integrando várias equipas de futebol. As referências que faz acerca deste seu passado desportista, são momentos que revelam orgulho e uma certa vaidade nessas múltiplas

onde dá para desenvolver muito bem isso.

Há aulas de Educação Física que se podem dar para relaxamento porque, às vezes, é um stress, um barulho enorme na sala. Olha, agora vamos todos fazer aqui um jogo de relaxamento, vamos pôr esse... Ou até gritos... Sei lá, um jogo... Libertem esse stress cá para fora, façam...

A Educação Física também faz isso. A socialização, a desinibição – acho que ajuda muito

No âmbito da formação inicial na Escola Superior de Educação – Instituto Jean Piaget, Ricardo frequentou disciplinas onde (eventualmente) questões específicas da EF foram abordadas: Comunicação e Expressões Integradas e como opcional Motricidade Humana, Ergonomia e Etologia dos Espaços Educativos.

Quando vim viver para A comecei a jogar futebol e joguei futebol desde essa altura até ao décimo segundo ano. Joguei sempre em clubes federados aqui da região

Tinha... Lembro-me que a partir dos catorze anos que tinha treinos segundas e quintas-feiras treinos de futebol de onze e treinava à quarta e sábados de manhã futsal na escola, pronto, futebol de cinco, na altura

É assim, embora como é uma área que cada vez mais está inerente à vida de um professor, acho que acaba por não motivar o próprio professor, pronto, que está com uma turma e que não tem a tal especialização em Educação Física, na procura de novos conhecimentos

É assim, durante estes anos, pronto, que estive à frente de turmas, pronto, e foram três anos onde, realmente, um professor extra vinha dar

Lembro-me que durante o primeiro e o segundo ano não foram assim questões que fossem abordadas

É assim... acho que a disciplina foi leccionada um bocado exaustivamente só no terceiro ano e lá está, se calhar, devia

facetas desportivas. As referências à sua formação inicial nesta área são elogiosas, mas também reveladoras de reduzida fundamentação científica e pedagógica, limitando-se a caracterizações centradas em generalidades, em que o conhecimento específico é justificado numa percepção marginal da área de EF, muitas vezes do próprio professor da classe no 1º CEB. Fala dos “estágios” como longos períodos de tempo com reduzida supervisão pedagógica e preocupados com os relatórios finais. Na narrativa do seu estilo de vida actual, Ricardo descreve como as AFD têm um papel central na sua vida, chegando ao ponto de ter uma prática desportiva diária distribuída por diferentes modalidades. Perante tal contexto e questionado pelas razões de não abordar a área de EF, assume que não a abordou, referindo o facto de, na escola onde está, existir já o programa de Basquetebol. A sua reflexão acerca da responsabilidade pedagógica da área, numa base de incertezas e dúvidas, conduz à concordância da intervenção de um professor especialista no 1º CEB.

Ao longo da narrativa, não fez grandes referências aos conteúdos programáticos da EF, nem a questões didácticas para o seu desenvolvimento. Para Ricardo, as finalidades da EF no 1º CEB centram-se fundamentalmente nas possibilidades de catarse ou outras externas à própria EF.

ter sido dada desde o primeiro ano, segundo, terceiro ano a nível de formação.

Durante o meu curso a área de Educação Física foi uma área que só nos foi leccionada no terceiro ano.

Só no terceiro ano. Lembro-me que, realmente, tivemos uma grande componente prática a essa disciplina, mesmo direccionada para os alunos, prontos, para a faixa etária que a gente iria ter. Lembro-me que, realmente, tivemos ali; durante aquele ano foi bastante. ... Foi. Foi só uma. Com várias vertentes, quer teóricas, quer práticas.

Lembro-me que não desenvolvi essa área

Lembro-me que essa área nem sequer foi dada, nessa altura

A nível de..., interacção com a turma, a experiência que tenho é que, geralmente também, eles acabam por aceitar muito bem o facto, de naquele tempo, porque até o professor da turma acaba por estar presente na própria aula, embora só como observador, mas acaba por estar presente sempre, também acho que é..., acho que é um aspecto positivo, não sei até que ponto seria mais positivo, ser o professor da turma, pronto, não houve as duas possibilidades, porque ainda não tive a possibilidade de comparação, também não sei, é assim, neste momento pela experiência que tenho acho que é positivo, pronto, para os alunos e acho que nunca notei que houvesse ali... um desaproveitamento de possibilidades ou de recursos, pelo facto de vir uma outra pessoa dar aquela área específica

a Educação Física acabava por ser ali um espaço onde as crianças se libertavam mais um bocadinho, pronto, do estar dentro da aula, pronto

4.2.2. Biografias e narrativas de vida de professores do 1º CEB mais vinculados à abordagem da EF no 1º CEB

e) O professor Faustino – um professor entusiasta da EF

O Faustino nasceu em 25 de Julho de 1957, filho de um pai técnico de laboratório e mãe doméstica. Tem uma irmã. É casado e tem três filhos – dois rapazes (23 e 15 anos) e uma rapariga (10 anos). Realizou a sua formação inicial no Escola do Magistério Primário de Aveiro. É professor profissionalizado do 1º CEB e ensina na EB1 de E, vila rural e piscatória do distrito de Aveiro. Tem como aspirações *tirar a licenciatura*.

Faustino é um professor que viveu a infância e juventude num ambiente em que as AFD tinham uma forte implantação, pelo que desde tenra idade se viu envolvido na prática regular de várias actividades desportivas. Caracteriza a sociedade onde viveu a sua infância como fortemente estimuladora da prática de AFD, por via das condições e dos apoios sócio-desportivos. Considera que a sua formação inicial foi muito fraca, demasiado centrada na prática pela prática e na valorização das prestações motoras de cada formando, como quando reflecte acerca das expectativas que possuía antes de entrar no Magistério Primário.

Em função destas críticas, avança com perspectivas de alternativas de formação que, do seu ponto de vista, deveriam ter feito parte da sua formação. Apesar disso, ainda consegue encontrar situações e vivências (principalmente durante o estágio) que lhe proporcionaram impacto positivo e que recorda com prazer e orgulho. Ao longo da sua carreira profissional teve uma atitude constante de aquisição de conhecimentos e

No âmbito da sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Aveiro, Faustino frequentou a disciplina de Educação Física (1º ano – 3 horas) Educação Física (2º ano – 2 horas) (in MEIC (1976) Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Infantil 1976/77)

Nós tínhamos as nossas brincadeiras...; já jogávamos futebol, embora com uma bola... com uma bola de... trapos

eu joguei basquetebol

Eu recordo-me que comecei a jogar basquetebol com seis anos

até aos dezoito anos, joguei futebol, também

Porque eu penso que nós não... Eu estava à espera de... de aprender como ensinar os meninos a trabalhar, como ensinar os meninos a manusear uma bola, como fazer...; sei lá, que tipo de exercício físico é que se pode exigir com uma criança num determinado..., de um determinado escalão etário para..., para não criar excessos, porque às vezes cometem-se excessos sem a gente querer... Sei lá, por onde é que se podia começar...E não aprendi isso ... eu recordo-me quando andei no Magistério, por exemplo, fazíamos torneios, sei lá, de andebol, basquetebol entre turmas e por aí fora

eu quando andei no Magistério não tive didácticas, na altura não havia didácticas...

Aí trabalhamos bastante, eu recordo-me que nós passávamos horas, por vezes, naquela altura foi quando apareceram os programas amarelos ou verdes e, naquela altura, trabalhávamos muito o programa em termos de objectivos e... fazer planificações, objectivos, actividades

fui a acções de formações, todas as acções de formação que havia de Educação Física, eu inscrevia-me, quer fosse do... do CAE quer fosse, na altura não havia Centro de Formação, ainda não havia os centros de formação, do IPJ, IPJ, também havia o professor OS, por aí fora, faziam acções de formação, acho que era o IPJ, não, não era IPJ, era... porque já aí, pronto, eu tinha as minhas acções de formação

aperfeiçoamento de competências na área de EF, fundamentalmente através da frequência de acções de formação e estudo individual. Durante toda a sua vida teve uma vinculação à prática de AFD, preocupando-se que com os seus filhos acontecesse o mesmo. A natureza da sua intervenção na área de EF variou ao longo dos anos, desde o início da carreira, onde o peso daquilo que era hábito e tradição fazer em cada escola se sobrepunha às suas ideias e onde identificamos valores de cultura profissional dominante sobre a hierarquização das áreas curriculares. Mais tarde, a sua vontade de iniciar o seu quotidiano escolar com actividades da área de EF. O facto de ter frequentado acções de formação contínua de longa duração, quando integrado num programa de apoio à EF no 1º CEB, contribuiu decisivamente não só para uma consolidação mais clara das finalidades da EF no 1º CEB, como até para o domínio de conhecimentos e competências acerca dos diferentes blocos do programa de EF no 1º CEB. Ao longo do seu discurso, Faustino refere inúmeros episódios acerca da sua intervenção na área de EF, que revelam formas muito singulares de abordagem da área, mas sobretudo um conhecimento profissional relativamente profundo desta área. Sobre esta dimensão não só refere conteúdos programáticos integrantes de certos blocos, como descreve práticas organizativas da sua aprendizagem com os seus alunos. Para este facto, Faustino reconhece que a sua prática desportiva ao longo da infância e adolescência teve um papel importante, por ter contribuído para uma maior clareza de observação das acções e seus fundamentos. Faustino assume-se muito crítico das atitudes de muitos professores do 1º CEB e mesmo de algumas práticas extremamente redutoras, do seu ponto de vista.

foi aí que consegui que consegui ter a formação que tenho hoje a nível de Educação Física porque andámos, tive cento e vinte horas de formação, com o professor S e com o professor G, com o professor TH e o nome de uma professora que eu não..., que eu sinceramente não me lembro dela, em que trabalhamos todas essas vertentes

acho que..., eu fui parar àquela escola mas acho que nunca se fez lá Educação Física... e era o que eu estava a dizer: eu também tive medo de abrir essa excepção e de fazer eu Educação Física

Eu acho que nunca foi... Na minha óptica, e falando a verdade, eu quando saí do magistério, quando fui trabalhar o primeiro ano; aí é que a gente vê que motivações é que trás do Magistério; o que é que vamos fazer?... O primeiro ano é terrível, a gente não sabe o que vai fazer... Mas, pelo menos, com esse pensamento nós vimos é: tenho que ensinar a ler, escrever, fazer contas e ensinar Estudo do Meio, o resto é paisagem, o resto é para paisagem....

Já encarava a Educação Física não, digamos, como uma forma de chantagear, de certa forma, os alunos para eles se portarem bem e até terem aproveitamento mas como uma necessidade de eles desenvolveres todas essas capacidades inerentes à Educação Física, desenvolver todos os blocos

Primeiro quero ver; nomeadamente, eu fiz isso há três nos ou há quatro anos, quando agarrei no primeiro ano de escolaridade que...; acho que é muito importante é ver a questão da lateralidade e fiz vários jogos com eles a nível de lateralidade e começámos, pronto, a partir daí começámos a criar um certo gosto pelo desporto, pela Educação Física

Começa-se pela lateralidade, portanto, deslocamentos e equilíbrios, depois também se passa um pouco para perícias e manipulações, depois passa-se também para jogos porque é tudo uma sequência, digamos, e... a tal ponto que, desde há dois anos ou..., si, desde há dois anos, o meu projecto curricular de turma é relacionado é relacionado com a Educação Física.

Eu só não apliquei foi a natação, a patinagem, inclusive, também dei, embora só tivesse quatro pares de patins... Pelo menos, minimamente alguns aprenderam a dar umas quedas ou a andarem minimamente de patins, mas trabalhei os blocos todos; inclusive, o percurso na natureza porque aqui, graças a Deus, temos essa facilidade, temos um espaço grande onde poder fazer isso

f) A professora Sílvia – uma professora “militante” da EF

A Sílvia nasceu em 12 de Maio de 1951, filha de pais agricultores. Tinha um irmão mais velho. É casada e tem dois filhos (um rapaz e uma rapariga). Realizou a sua formação inicial no Escola Normal do Magistério Primário de Coimbra. É professora do quadro geral e ensina na EB1 de F, freguesia rural de um concelho do distrito de Aveiro. Tem como aspirações *dedicar-se inteiramente à orientação pedagógica do ATL*.

A Sílvia é uma verdadeira “entusiasta” da EF, pela forma como fala daquilo que faz com os seus alunos nesta área do currículo. O facto de ter positivas recordações de algumas das suas professoras primárias, pelas actividades realizadas nesta área, podem ter influenciado a sua atitude geral. Sílvia possui um contexto familiar muito vinculado às práticas de AFD, com um marido técnico desportivo e dois filhos professores de EF. Integra um agrupamento onde práticas de apoio e supervisão pedagógica nesta área parecem ter influenciado as práticas. A sua formação inicial, mais do que favorecer o aprofundamento de conhecimentos e competências técnicas, fomentou atitudes e comportamentos de constante adequação às diferentes realidades da escola do 1º CEB, visando sempre o desenvolvimento da EF, como Sílvia salienta. A frequência de algumas acções de formação, tiveram também impacto positivo, segundo Sílvia, na sua acção pedagógica nesta área. O entusiasmo de Sílvia na prática da EF chega a tal ponto que envolve a própria auxiliar de acção educativa no apoio colaborativo nas suas aulas de EF. Apesar da regularidade da sua intervenção e conhecimento evidenciados, Sílvia vive com a angústia de que não é suficientemente competente, ao

A Educação Física teve sempre muita influência na minha vida

Só me lembro, portanto, que eu tive professoras que eram muito sensíveis à prática de Educação Física – eram.

ensinavam-nos muitos jogos, muita ginástica e há coisas que eu devo muito a elas, ainda hoje

Na primeira infância, portanto, eu ainda hoje recordo a minha professora estar a ensinar-nos jogos, determinados exercícios físicos, dentro da sala.

Havia vários jogos, várias brincadeiras e tive, realmente, eu tive sempre muita sorte com as minhas professoras da escola primária

A Educação Física era bastante cuidada e bastante canalizada já mesmo para as crianças. Aprender a tirar partido das situações que nós íamos ter, a valorizar muito a aula de Educação Física, a mostrar-nos que a Educação Física pode desbloquear muitas coisas que existem na cabeça das crianças, pode desbloquear muitas dificuldades. Essencialmente foi isso que eu aprendi. Foi a tirar partido das situações, dos espaços que eu ia ter

Eu gostei da formação que eu tive

Não sei: uma forma própria não sei. Agora uma forma apaixonada, cheia de entusiasmo – isso sei que alguém fez isso em mim, mas... Eu queria ter aulas, fazer aulas de Educação Física – isso era muito importante.

Não era uma formação utópica – as pessoas sabiam aquilo que estavam a ensinar.

Primeiro, o entusiasmo que me transmitiram – isso foi o mais importante, o entusiasmo que me transmitiram

as minhas aulas são incompletas, apesar do entusiasmo, da alegria, de eles quererem mais... eu acho que a aula de Educação Física exige mais preparação

tive muita sorte, realmente, com os professores que tive logo no 1º Ciclo... Com os liceus que frequentei, com o facto de ir para o magistério, com os quarenta e três alunos que eu tive, com as dificuldades de espaço... Tudo isso foi-se encaixando, foi crescendo...

sinceramente e com toda a modéstia,

mesmo tempo que, recordando o seu percurso profissional, considera que teve atitudes e desenvolveu actividades significativas na área de EF ao longo dos anos e que, mesmo assim, um professor de EF seria mais eficaz do que ela nesta área. Estas opiniões têm como base uma perspectiva demasiadamente técnica do processo de ensino-aprendizagem em EF. Importa registar a reflexão que Silvia realiza, quando, numa perspectiva histórico-cronológica, contextualiza as “modas” de influência de certas áreas curriculares no 1º CEB, o que nos permite entender as posições dos professores do 1º CEB na gestão integrada do currículo deste nível de escolaridade, em termos de incertezas, influências e condicionalismos.

g) A professora Margarida – uma professora que vive a EF como a sentiu

A Margarida nasceu em 17 de Setembro de 1976, filha de um pai funcionário na área das telecomunicações e mãe funcionária de um lar de idosos. É casada e não tem filhos. Era a mais velha de duas raparigas (irmã com 18 anos – estudante). Realizou a sua formação inicial na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – pólo de Chaves²⁶. Integra actualmente o quadro de vinculação distrital em Lisboa e ensina na EB1 de H, freguesia industrial de um concelho do distrito de Aveiro. Tem como aspirações a “*realização de uma pós-graduação centrada no 1º CEB*”.

A Margarida teve ao longo da infância e adolescência oportunidades de práticas de AFD que lhe deixaram positivas recordações. Apesar de não ter tido EF na escola do 1º CEB, as vivências práticas de AFD no âmbito da EF e do Desporto Escolar na Escola Básica e na Secundária, permitem-lhe

dentro de tudo aquilo que me foi dado, dentro daquilo que eu vi, eu acho que até fui... sinceramente uma heroína porque era muito raro haver professoras assim.

Houve uma fase em que foi a Música, estou a falar aqui como professora aqui, houve uma fase em que foi a Música, fomos muito sensibilizados para a música. Depois para a Expressão Plástica e penso que só depois para a Educação Física. Eu penso que depois... E depois da Educação Física os computadores. Se não estou em erro foi assim: música, expressão plástica, a Educação Física veio muito ultimamente.

O plano de estudos da licenciatura de Margarida incluía a disciplina Expressão Motora (1º ano – 2º semestre) com 3 unidades de crédito, como única formação específica na área de Educação Física (http://home.utad.pt/Cursos/Professores_1Ciclo/index.html).

É saberem estar, saber jogar, é conhecer, porque parte daí, porque não é só chegar ali e “olha vamos jogar futebol porque vocês jogam muito bem”, “e se nós formos hoje jogar uma coisa diferente, e se formos fazer uma coisa diferente que vocês um dia podem ensinar aos vossos colegas...” Um dia eles sentirem-se úteis nisso... eu acho que era essa a minha maior preocupação

Por exemplo, eu tive no 1º ano em que fui trabalhar... eu por norma ponho em funcionamento a prática da EF. E naquela aldeia como não havia muitas condições... ou nenhuma, era uma vez por semana. Fazia a EF uma vez por semana. A dada altura ouço assim umas coisas “a professora anda a perder tempo com a EF!”. Uma hora para EF todas as semanas??? E quer sapatilhas e fato de treino??? E não sei quê e não sei quantos... quer dizer aquilo não era muito bem visto.

Mas acho que o que me ficou mais importante da formação inicial foi sem

recordar momentos recheados de marcas positivas. Pela forma como descreve as suas vivências de AFD e o seu impacto no seu processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, deseja que os seus alunos no 1º CEB beneficiem também dessas experiências na EF. Fala com bastante entusiasmo das actividades realizadas (aulas de EF, treinos e jogos de Desporto Escolar) e realiza articulação, quer com questões da sua formação inicial, quer com os desafios da prática profissional nos primeiros anos nesta área. A forma como Margarida se refere às características da sua formação inicial em EF evidencia um forte impacto nas suas atitudes e valorização pessoal da área de EF, apesar de reconhecer as dificuldades do contexto material de formação e da reduzida carga horária. De forma objectiva, enaltece o trabalho formativo que teve durante a formação inicial, apesar de alguma contradição com a prática pedagógica, onde não teve tantas oportunidades para aperfeiçoar competências de EF. Ao descrever inúmeras situações da sua prática profissional, Margarida denotou alguns conhecimentos acerca de vários blocos programáticos e sua abordagem, mesmo em condições problemáticas. Durante o seu discurso revela uma certa clareza de intenção pedagógica, com delimitação de finalidades educativas para esta área no 1º CEB. As referências que faz às suas práticas de ensino-aprendizagem estão impregnadas de entusiasmo e preocupações com uma constante reflexão contextualizada, buscando o desenvolvimento dos melhores contextos de aprendizagem para os seus alunos. Por vezes, parece preocupar-se muito com modelos rígidos de organização didáctica da EF no 1º CEB. Aos olhos de Margarida, as condições materiais de desenvolvimento da EF não são um obstáculo constante, antes um desafio a necessitar de adaptações e novas soluções. Em termos globais, Margarida transfere para a sua prática na área de EF muito do prazer e gosto que viveu durante a sua infância e adolescência,

dúvida a preocupação de nós irmos para a aula e sabermos aquilo que vamos fazer. O pôr em prática mas o quê e o que é que... que é que nós pretendemos com isso também, porque é importante também, não é? Não é só chegar ali e dizer assim saltem á corda, não é?...olha saltem á corda

Penso que houve preocupação nesse sentido de nos dar uma formação dentro daquilo que está no programa do 1º Ciclo, agora com algumas limitações

Agora que para mim foi muito mais importante para mim planificar uma aula de Educação Físico-Motora para ir aplicar numa turma e aí verificar que por exemplo as actividades para um 2º ano são totalmente diferentes para um 4º ano por exemplo. Quer dizer, dei-me conta dessas situações que se calhar eu não dava, se calhar eu pensava assim "ó meninos, olha vamos todos jogar ao mata!" Coitadinhos dos meninos do 1º ano não é? Naquela altura eu acho que ainda não tinha essa."

"O mesmo acontece quando nós vamos para uma escola e se calhar somos os únicos que fazemos a pratica da EF..." porque é que fazes? É pá... eu não faço nada! Então também não faço!": Não estou a dizer que há muitas escolas assim, pois claro que não. Mas que deve haver algumas há... precisamente porque também não há incentivos... nesse sentido"

"Porque já requeria qualquer... quer-se dizer...coordenação... uma sequência de... actividades e... a forma como a vamos desenvolver, não é? Eu pelo barulho a driblar uma bola sinto não é? De qualquer forma... Vou ter que lhe explicar como é que ele pega na bola, como é que ele vai lançar a bola, como é que ele vai driblar a bola...se muito alto se muito baixa não é?"

"Sinto que faço aquilo que posso, que gosto e que me dá prazer. Portanto sou espontânea nesse aspecto. A mensagem que tenho transmitido aos alunos, penso que é positiva. Daí acho que o balanço tem que ser positivo, ou pelo menos deve ser positivo. Eu penso que estou mais ou menos a... dentro dos níveis...mas ... não creio que seja negativo nem muito positivo. Se calhar médio... (risos) ..."

mesmo que considere que ainda pode melhorar bastante as suas competências de intervenção na área.

h) O professor Miguel – um professor preocupado com a EF dos seus alunos

O Miguel nasceu em 8 de Dezembro de 1978, filho de pai e mãe comerciantes. Era o mais novo de três filhos, tendo dois irmãos (25 e 26 anos). Realizou a sua formação inicial – Licenciatura em Ensino Básico – variante de Educação Física - na Escola Superior de Educação de Leiria. É professor contratado e ensina na EB1 de G, cidade de média dimensão do distrito de Aveiro. Tem como aspirações “*leccionar no ensino superior (a longo prazo)*”.

Miguel está preocupado com o impacto da sua acção em EF, para a criação de hábitos e rotinas nos seus alunos, de forma a tirarem mais partido da EF no 2º CEB. Ao longo do seu discurso, Miguel revela-se como alguém que teve durante a sua infância e adolescência múltiplas vinculações para com as AFD, tanto no plano informal, em práticas de AFD com os irmãos, os amigos e os vizinhos, como de natureza formal integrando equipas desportivas federadas. Estas experiências parecem ter influenciado as suas percepções do significado das AFD na sociedade e na vida das pessoas, na medida em que reflectiu acerca de diversas situações que o marcaram positiva e negativamente. É muito perceptível um forte conhecimento específico (em termos relativos) da área de EF, tanto ao nível da fundamentação científica, didáctica e reflexiva, sobre as atitudes e práticas pedagógicas. Para Miguel, as descrições extremamente positivas que faz da sua

No âmbito da sua formação Miguel frequentou as seguintes disciplinas específicas da área de EF: Formação Motora de Base I, Metodologia das Actividades Corporais I, Análise da Motricidade I, Anatomofisiologia Geral, Formação Motora de Base II, Metodologia das Actividades Corporais II, Metodologia das Actividades Corporais III, Metodologia das Actividades Corporais IV, [Didáctica da Educação Física I](#), Prática Pedagógica da Especialidade, Prática Pedagógica da Educação Física, Planeamento, Org. e Avaliação da Ed. Física, Didáctica da Educação Física II, [Análise da Motricidade II](#), [Metodologia das Actividades Corporais V](#), Fisiologia do Esforço, Didáctica da Educação Física III, Metodologia das Actividades Corporais VI, Activ. Mot. Alunos 1.º/2.º Ciclos E. B.

“o papel dos professores que os apanharem, em termos da Educação Física, vai estar um bocadinho facilitado no... no... do ponto de vista...em que... Eles, à partida, já vão com determinada... determinados conhecimentos que lhes permitem... Ok, para o ano, quando um professor disser ... determinadas coisas ... “vocês... vamo-nos organizar desta forma” ou “vamos, para começar a aula...”, sabem perfeitamente que já têm que estar prontos a tempo... Se calhar, do ponto de vista do futuro deles, acho que isso vai ser muito importante. No que respeita às actividades físicas feitas fora da escola ... acho que, principalmente pela postura que eu tento manter durante as aulas, e pela seriedade com que encaro as coisas, acho que vai ser muito importante...”

“Eu mal saía da escola ia logo buscar a bicicleta com os meus irmãos ou com um dos meus irmão que, na altura, brincava maiscomigo”

“Eu sempre lhe reconheci importância e, se calhar, um dos grandes culpados foi o pai desse meu grande amigo com quem eu tinha... Passava muito tempo e de quem eu ouvia coisas como: é muito

formação inicial parecem contrastar com as dos outros professores. É notório no seu discurso um bom conhecimento dos diversos blocos programáticos da EF e suas abordagens. Nestas descrições, as desculpas centradas nas características das condições materiais de ensino da EF, estão ausentes da narrativa de Miguel, que revela um quadro conceptual acerca das finalidades da EF no 1º CEB consolidado e estruturado, talvez por vezes excessivamente dependente do percurso escolar dos alunos, na ligação com o 2º CEB. Há uma atitude extremamente centrada nos alunos e na sua aprendizagem, buscando a contextualização das práticas de ensino-aprendizagem em EF, tirando partido da sua base reflexiva sobre a prática profissional. Para isso, Miguel, assume que tem uma atitude de busca de valorização profissional, por via das leituras e pesquisas, que sente necessidade em realizar.

As referências de Miguel sobre a sua formação inicial são muito positivas. Ele considera que a sua formação inicial teve o mérito de o colocar a reflectir fundamentadamente sobre as questões essenciais da sua futura intervenção pedagógica, estimulando as suas capacidades individuais e competências. Temos de salientar que as atitudes, os hábitos, os conhecimentos e competências, não podem ser dissociados do facto da sua variante de especialização na formação inicial ter, precisamente, a área de EF. No entanto, Miguel revela uma atitude de reflexão notável no redimensionar do papel da área de EF no contexto da escola do 1º CEB, quando a equaciona no contexto global do currículo.

importante correr, é muito importante saltar, é muito importante mexermos-nos e, no fundo, era essa importância que eu sentia na altura"

"Eu acho que tive a felicidade de ter bons professores no ensino superior e não tenho razões para fazer um mau trabalho. Bons professores..."

"A Educação Física, portanto, no 1º Ciclo Ensino Básico foi abordada nas disciplinas de formação motor base 1 e 2 e houve a preocupação, por parte do professor, de nos fazer estudar o programa, estudar, ler o programa, questionar o programa e colocá-lo em prática".

"Nós tínhamos aulas teóricas em que eram apresentados alguns pontos, os pontos principais dos blocos do programa, onde eram exploradas, onde eram debatidas algumas questões e mais na minha área, como era a turma de Educação Física, se calhar, as coisas eram exploradas de outra forma do que nas outras variantes – do Português-Inglês, na Música, na Educação Musical – mas sempre houve a preocupação de nos dar a conhecer o programa de depois de o colocar em prática"

"Porque hoje em dia, quando eu exerço a minha actividade penso fundamentalmente na criança e no... objectivo da tarefa. Ou seja, eu vejo as coisas numa perspectiva global, não consigo isolar as coisas, tento ao máximo conhecer aquela criança e acho que isso vem muito da minha formação"

"investi muito, do ponto de vista da informação, no trabalho de casa. Tentei manter-me minimamente actualizado, tentei aceder a informação ou ir construir ainda mais... Eu tenho uma pequena biblioteca onde gosto de ir à medida que o tempo vai passando, gosto de ir mantendo actualizada. E gosto de ter as coisas para, no momento em que eu sentir que é necessário, ir lá buscar a informação e faço isso assiduamente."

"Penso que foram pessoas que me conseguiram despertar para determinados pormenores que são importantíssimos para a nossa profissão. Parece que me abriram o horizonte para determinadas áreas, não só na EF mas também em áreas de saúde ligadas à EF penso que em termos de formação, teve uma grande importância..."

"A Educação Física é uma área que gosto muito mas não é a única e não é a única a qual reconheço o valor".

Como síntese deste sub-capítulo de análise das narrativas de vida dos professores entrevistados, podemos referir que, a oito professores, correspondem oito narrativas de vida, com as suas diferenças e singularidades, em que podemos encontrar tantas diferenças e semelhanças que podemos dizer que *life stories is largely fruitless* (Armour, 1997:79). Assim, **Alberto** é um professor com experiência profissional e sem grande entusiasmo pela EF, por via das suas experiências profissionais ao nível da participação dos seus alunos nas aulas de EF. A sua infância não lhe permitiu experimentar e viver a motricidade e as AFD na plenitude. A sua formação inicial na área não correspondeu àquilo que esperava, vindo a considerar que a sua experiência de telescola foi onde aumentou os seus conhecimentos sobre a área de EF. As condições materiais de ensino da EF são referidas como um grande constrangimento ao seu desenvolvimento no 1º CEB.

A **Joana** desde cedo se sentiu pouco atraída, ou mesmo desvinculada, pela intervenção na área de EF. Apesar de algumas vivências desportivas durante a infância e adolescência (não por gosto, mas por imposição familiar), a sua formação inicial na área de EF foi bastante traumatizante e, do seu ponto de vista pouco qualificada. Nunca se considerou suficientemente à vontade para a abordagem da área de EF, tendo como posição que a EF no 1º CEB deve ser da responsabilidade de um professor de EF. Apesar da formação contínua continua a considerar-se muito pouco à vontade para intervir nesta área do currículo.

O **Ricardo** encerra um caso contraditório, já que, possuindo todo um passado e presente onde as AFD e a sua prática sistemática são uma constante de vida, não encara a abordagem da EF com os seus alunos como uma prática profissional. Refere a debilidade da sua formação inicial e as dificuldades das condições materiais de ensino da EF como grandes constrangimentos para isso.

A **Clara** teve um percurso de vida durante a infância e a juventude caracterizado pela prática desportiva e os sucessos e as vitórias desportivas numa modalidade individual, com todo o apoio da sua família. Reconhecendo as suas insuficiências de competências de intervenção na área de EF, remete para a sua formação inicial e o contexto de marginalização curricular da EF durante o seu estágio, as razões para tal. No entanto, admite que necessita de ultrapassar essas dificuldades de conhecimentos e competências nesta área, ao mesmo tempo que sente ter aprendido mais durante o presente ano lectivo a observar as aulas do professor de EF que leccionou a área à sua turma, do que durante toda a sua formação profissional.

A infância de **Faustino** foi fortemente preenchida com a prática formal e informal de AFD, com regularidade diária, como complemento extra-escolar. Recorda dessas práticas, não só o domínio de competências motoras, mas o convívio e amizade com os amigos através das AFD. A sua formação inicial na área de EF defraudou as suas expectativas, não impedindo que, durante o seu estágio, algumas marcantes experiências, na área das AFD, se tivessem concretizado. Recorda ter tido quase sempre uma atitude de busca de novos conhecimentos sobre a área de EF, vindo a participar num projecto da sua dinamização como coordenador de zona, durante os anos 90. Apesar da sua atitude e entusiasmo e de algumas descrições de práticas de ensino-aprendizagem da EF no 1º CEB, Faustino não evidencia um conhecimento

pedagógico de conteúdo estruturado e alicerçado, como seria expectável num professor com o seu percurso pessoal e profissional.

As professoras primárias e de EF de **Sílvia** marcaram a sua atitude para com a EF, ao abordarem a área, independentemente das condições materiais de ensino das escolas. A percepção positiva da formação profissional em EF, aliada à sua atitude de entusiasmo e preocupação com as aprendizagens dos alunos nesta área, moldaram o percurso profissional de Sílvia. Para além do efeito positivo da formação contínua, Sílvia sente uma enorme atracção pela área de EF, reconhecendo que possui algumas competências de intervenção pedagógica, apesar de manter dúvidas e incertezas. Dada a relação entre o nível evidenciado de conhecimento programático da área, as descrições das suas práticas, e todo o seu entusiasmo pela EF, podemos admitir que reside neste último o grande suporte da sua intervenção pedagógica na área.

O **Miguel** teve uma infância e juventude recheadas de vivências desportivas, na escola e nos clubes desportivos. Reconhece influências de professores de EF na sua opção de formação na variante de EF, onde encontrou excelentes professores que considera terem qualificado positivamente a sua formação profissional. É um professor preocupado com os seus alunos e as aprendizagens presentes e futuras na área da EF, em termos específicos e não só. De forma quase óbvia, evidenciou um nível de conhecimento de conteúdos e também pedagógicos da EF que, apesar da sua reduzida experiência profissional, se destacaram dos restantes professores do estudo.

A **Margarida** viveu na sua escola básica e principalmente na secundária, experiências pessoais muito positivas ao nível da EF e do Desporto Escolar. Recorda com satisfação todas essas vivências que, segundo ela, lhe permitiram encarar de outra forma a própria formação profissional na área de EF, que, foi deveras marcada pela atitude e profissionalismo do seu professor da área de EF, que, independentemente das condições materiais de ensino da EF, formou para a realidade profissional futura da escola do 1º CEB. A EF, para Margarida, é uma área em que se sente à vontade, apesar de algumas dúvidas e incertezas. Das suas práticas pedagógicas nesta área, recorda o desejo de que os seus alunos beneficiem da aquisição de competências específicas, para lá dos seus efeitos educativos gerais.

4.2.3. Justificações e razões emergentes das narrativas de vida dos professores

Neste sub-capítulo continuaremos com a apresentação, análise e discussão dos dados das 8 narrativas de vida, agora partindo das categorias de análise de conteúdo, mas também subdividindo os professores pelos dois subgrupos pré-definidos em função da natureza da sua intervenção na área de EF no 1º CEB, assumindo aqui uma lógica de histórias de vida cruzadas (Poirier et al., 1999) para a contextualização das narrativas dos professores entrevistados.

a) Análise global das narrativas de vida

A análise dos resultados das oito narrativas de vida dos professores entrevistados, tem de ser entendida numa perspectiva do contexto de vida pessoal e profissional de cada um. No entanto, é possível estabelecer relações no âmbito dos discursos narrativos, que permitem caracterizar os professores, o seu pensamento, as suas razões e fundamentos, e as descrições ecológicas das suas práticas no âmbito da área de EF no 1º CEB. Para o efeito, apresentaremos as unidades de texto, contidas em cada narrativa de vida, de acordo com as categorias de análise de conteúdo estabelecidas para o efeito (quadro 52). As unidades de texto classificadas na categoria **Outras**, apesar da sua forte expressão (3262 – 27,1%), não podem ser demasiado valorizadas, já que consideramos normal e natural, no contexto de uma entrevista descritiva e narrativa, que o seu conteúdo se descentre e desvie, demasiadas vezes, do essencial para o acessório.

A categoria **Práticas de Ensino-Aprendizagem da EF** (1742 – 14.5%) é a mais referida nas narrativas dos professores, descrevendo e reflectindo sobre a natureza das suas práticas na área de EF no 1º CEB. Este facto remete para a forma como os professores, naturalmente em torno da EF, se centram na natureza das suas próprias práticas profissionais. Numa perspectiva comparada entre as várias dimensões do discurso narrativo, esta emergência das práticas faz salientar como, nesta área, para os professores, aquilo que fazem com os alunos, adquire relevo e importância. Segue-se a categoria **Formação Profissional** (1521 – 12.7%), associada à descrição das práticas da formação inicial, seu impacto pessoal, “estágio” e formação contínua, realçando o papel da formação para os professores sobre esta área. Segue-se um conjunto formado por categorias com valores de unidades de texto, relativamente próximas entre si. Assim, desde a categoria **Currículo da EF** (947 – 7.9%), que releva das descrições da forma como estruturam e constroem o currículo da EF no 1º CEB, até à categoria **Percepção de Competências de Intervenção** (635 – 5.3%), que releva da evolução das suas competências de intervenção pedagógica, passando pelas categorias **Vivências Pessoais da EF** (919 – 7.6%), associada à descrição das vivências da EF enquanto aluno nos diferentes níveis de escolaridade, a categoria **Fontes de Conhecimento Específico da EF** (889 – 7.4%), vinculada às formas e processos de aceder e dominar conhecimentos específicos da área de EF, este

conjunto de categorias está representada no global da narrativa dos professores, de forma quantitativa semelhante. A categoria **Passado Desportivo** (743 – 6.2%), associada às descrições e alusões às práticas formais e informais de AFD durante o seu percurso de vida, antecede a categoria que se refere a **Crenças, Finalidades/Concepções da EF** (689 – 5.7%), que releva da explicitação da razão de ser desta área no currículo da escola do 1º CEB. Entendemos que devemos destacar, nesta análise do conjunto das narrativas, a menorização atribuída, no discurso dos professores, à categoria **Condições Materiais da EF** (435 – 3.6%), que refere as descrições acerca dos espaços e equipamentos enquanto alunos de EF e também como professores do 1º CEB, por constituir mais um contributo para o desfazer do mito das condições dos espaços, materiais e equipamentos para a EF, como factor determinante para a sua frequência e qualidade na escola do 1º CEB. A categoria **Contexto Familiar/Infância** (241 – 2%), que remete para as referências sobre as relações da família para com as AFD, sua posição e atitude para a prática destas, foi a que mereceu menor número de referências no discurso global dos professores entrevistados.

Quadro 52 - Unidades de texto de todas as narrativas de vida – categorias de análise

Ordem	Categoria	Ni	%
1	Outros	3262	27.1%
2	Práticas de Ensino-Aprendizagem da EF	1742	14.5%
3	Formação Profissional	1521	12.7%
4	Currículo da EF	947	7.9%
5	Vivências Pessoais da EF	919	7.6 %
6	Fontes de Conhecimento Específico da EF	889	7.4%
7	Passado Desportivo	743	6.2%
8	Crenças/Finalidades/Concepções da EF	689	5.7%
9	Percepção Competências de Intervenção em EF	635	5.3%
10	Condições Materiais da EF	435	3.6%
11	Contexto Familiar/Infância	241	2%

A questão do conjunto do discurso narrativo possuir um maior peso sobre as referências realizadas às suas próprias práticas de ensino-aprendizagem da EF e à natureza da sua formação profissional, remete para a importância que a prática profissional e a formação assumem num quadro mais amplo de construção de conhecimento profissional, caracterizado pelas suas singularidades e percepções pessoais de quem o protagoniza. Ao contrário das visões mais imediatistas, que demasiadas vezes reflectem sobre a EF unicamente numa perspectiva de maior ou menor alocação de recursos materiais específicos, há dimensões “ocultas” que emergem como influenciadoras destes percursos de construção de um conhecimento mais ou menos consolidado na área da EF, por parte dos professores do 1º CEB.

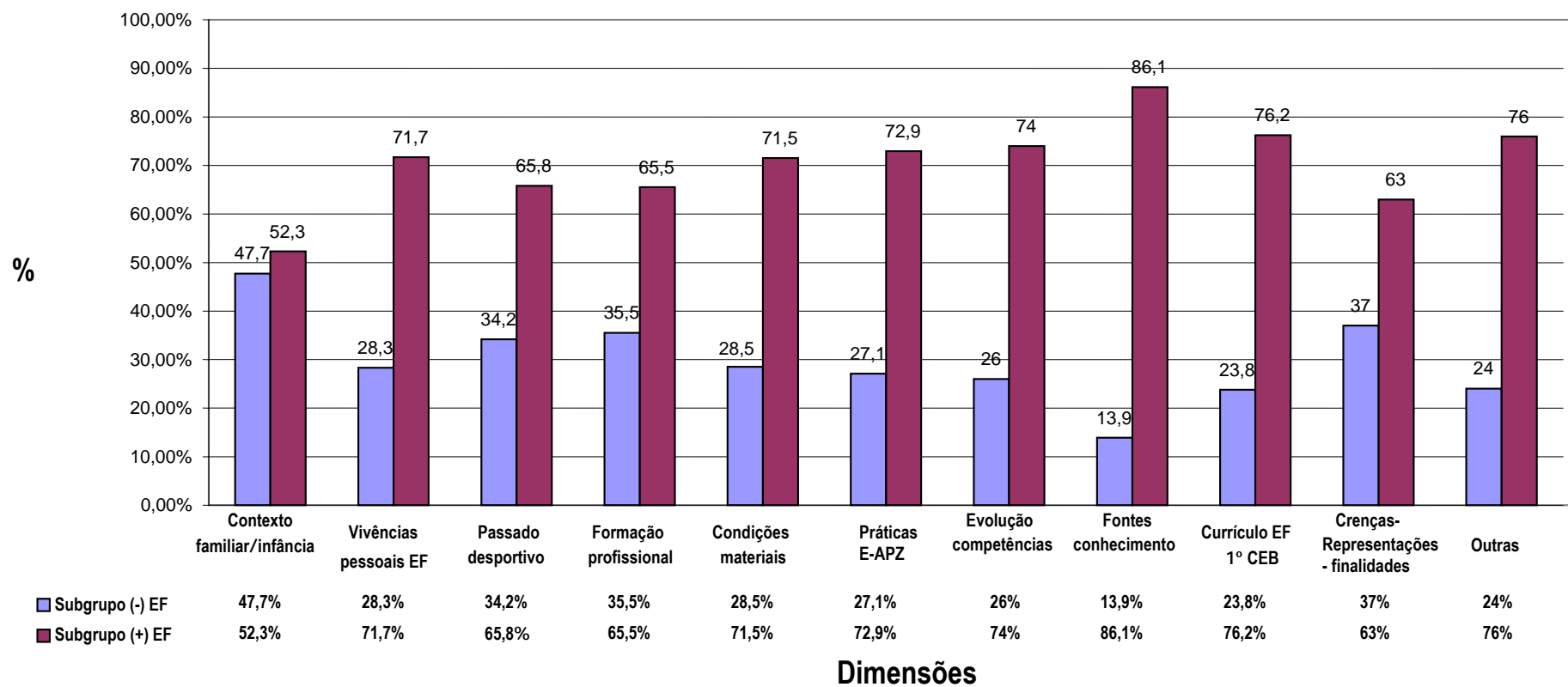
b) Análise global versus natureza da intervenção em EF

Ao contrário das análises centradas sobre o género e a experiência profissional, a variável **natureza da intervenção dos professores para com a área de EF no 1º CEB** viu definir-se um perfil diferente entre os dois subgrupos. À excepção da categoria **Contexto familiar na infância** (52.3% contra 47.7%), onde a diferença entre os dois subgrupos é reduzida, em todas as outras existe uma clivagem entre os professores mais e menos implicados na abordagem da EF (quadro 53). Para essa clivagem contribuem com maior peso a associação narrativa mais pronunciada das categorias **Fontes de conhecimento específico** (86.1%), a associação a questões do **Currículo da EF** (76.2%) e da própria **Percepção de competência de intervenção em EF** (74%). Os professores do subgrupo **[+] EF** possuem um perfil que está mais associado a referências temáticas específicas da EF e suas práticas, já que nos seus discursos narrativos sobressaem as alusões às formas como acederam ou construíram conhecimento específico, às questões da construção curricular da EF na escola do 1º CEB e à sua própria consciência sobre como evoluíram e percebem na actualidade as suas competências pedagógicas de intervenção nesta área. Estes traços distintivos entre os subgrupos definem as características mais notórias de diferenciação entre os dois subgrupos, identificados ao longo da globalidade das narrativas de vida dos professores.

Quadro 53 - Unidades de texto/categoria/natureza da intervenção em EF

Categorias	[+] em EF		[-] em EF	
	N	%	N	%
Contexto familiar/infância	126	52.3%	115	47.7%
Vivências pessoais EF	660	71.7%	260	28.3%
Passado desportivo	492	65.8%	256	34.2%
Formação profissional	983	64.5%	542	35.5%
Condições materiais da prática da EF	314	71.5%	125	28.5%
Práticas de ensino-aprendizagem em EF	1283	72.9%	478	27.1%
Percepção de competências em EF	480	74%	169	26%
Fontes de Conhecimento Específico em EF	781	86.1%	126	13.9%
Currículo da EF no 1º Ciclo	716	76.2%	224	23.8%
Crenças/finalidades/Concepções em EF	440	63%	258	37%
Outras	2478	76%	784	24%

Gráfico 1 - Totais unidades de texto / dimensões de análise das narrativas de vida



Em termos qualitativos podemos identificar esta tendência quando **Sílvia** (52 anos, [+]¹ EF) descreve uma situação com um aluno:

Quando entrou para a escola teve muita dificuldade em se habituar em estar na escola. E então ele estava sempre num pranto, a chorar, muito grande. Chorava muito, muito, gritava, parecia que estava aqui alguém a matá-lo. A mãe ia muito preocupada e eu ficava preocupada, até que eu descobri que ele era doído pela bola e era doído por jogos. E então comecei a... Ele estava lá porque não entrava... Havia um halzinho, não entrava para dentro da sala. E eu entrava e dizia assim aos meninos: "Vamos começar a aula pela EF, portanto, não tirem nada de dentro das vossas aulas – vamos começar pela EF. E dizia assim: Marco quando tu quiseres – nós vamos começar pela aula de EF – quando tu quiseres entra. Quando dava por ela, o Marco estava lá dentro. E, portanto, durante esse tempo, durante muito tempo eu comecei as aulas pela EF. E depois habituei-me a isso, porque isto tudo é...

ou quando **Miguel** (24 anos, [+]¹ EF) refere que:

Eu considero-me sempre muito pequenino em relação àquilo que eu tenho que aprender. Acho que tenho... Estou um bocadinho no início da formação pós-inicial. Acho que sei o básico para poder, a partir de agora, começar a encaixar todas as pequenas coisas que vamos aprendendo no dia a dia e, para além do mais, começar a tentar, cada vez mais, a imprimir um cunho pessoal e a estar sempre a par das evoluções que... Da evolução das várias coisas, sei lá, que estão de forma paralela ao ensino.

Os professores do subgrupo [+]¹ EF, relatando experiências profissionais distintas entre si, revelam um denominador comum de grande capacidade de adaptação quer aos contextos das condições materiais de ensino da EF, quer das características de participação dos alunos nas aulas de EF, sempre com uma preocupação profissional, muito centrada na qualidade das aprendizagens que os alunos possam realizar na área de EF. Podemos dizer que esta é uma constante distintiva no discurso narrativo dos professores do subgrupo [+]¹ EF, relativamente aos professores do subgrupo [-]¹ EF, com uma preocupação continuada com os alunos e as formas de promoção da sua evolução e aprendizagem na EF.

c) Os traços de vida pessoal e profissional

As características e percursos de vida dos professores parecem condicionar a construção das suas referências de natureza pessoal, que também interferem com o seu exercício profissional ao longo da sua carreira docente. Assim, podemos salientar a importância das atitudes e crenças dos professores relativamente à área de EF no seu processo de construção curricular, que não é exclusivamente condicionado pelo confronto com a realidade escolar da sua primeira escola do 1º CEB. Antes vem acumulando um quadro multireferencial dinâmico, (contexto de vida, passado desportivo, experiência em EF, formação inicial, práticas profissionais) em que os factores de influência são muito variáveis de professor para professor. A análise das narrativas sobre os contextos familiares na infância indicia algumas diferenças, em que os resultados da categoria **Contexto familiar/Infância**, em termos da totalidade de unidades de texto identificadas em cada uma das entrevistas, está sintetizada no quadro 54:

Quadro 54 - Unidades de texto/professor - Contexto familiar/infância

Entrevista	Recordações de práticas de AFD	Família e AFD	Total
<i>Alberto</i>	27	12	39
<i>Clara</i>	26	9	35
<i>Ricardo</i>	24	4	28
<i>Joana</i>	5	8	13
Sub-total	82 – 56.5%	33 – 34.4%	115 – 47.7%
<i>Faustino</i>	0	13	13
<i>Margarida</i>	0	6	6
<i>Miguel</i>	35	25	60
<i>Sílvia</i>	28	19	47
Sub-total	63 – 43.5%	63 – 65.6%	126 – 52.3%
Total	145 – 60.2%	96 – 39.8%	241

Os professores mais implicados na abordagem da EF, fazem mais referências à relação da sua família com as AFD, notando-se um certo equilíbrio nas referências à natureza das experiências de AFD na infância.

Estes resultados parecem indicar que os professores têm mais fortes recordações das AFD realizadas durante a infância (60.2%), do que das recordações da família associadas às AFD (39.8%).

Miguel (24 anos, [+] EF) refere acerca das vivências na infância, que

Nós tínhamos um espaço onde fizemos um campeonato de ténis, por exemplo, onde fizemos um campeonato de hóquei em patins, fazíamos gincanas de bicicleta. Futebol também. Futebol era todos os dias... Mas não me lembro de brincar sozinho. Sim... Brincava muito na rua; via muito pouca televisão. Via muito pouca televisão.

No pólo contrário situa-se **Alberto** (47 anos, [-] EF), ao relatar que *Portanto eu nesse caso, os meus pais não nos davam muito essa hipótese de ir para a rua para jogar futebol e outras brincadeiras, ainda que, no mesmo subgrupo dos professores menos implicados na EF Ricardo* (27 anos, [-] EF) *refira É assim: desde cinco, seis despertei assim um bocado para as actividades físicas a nível de futebol e de atletismo. Atletismo por haver uma colectividade na aldeia em que fui criado e o futebol, pronto, também estava ligado a essa colectividade.* As famílias do subgrupo [+] EF parecem surgir com maior relação com as AFD se atendermos ao maior número de referências descritas e relatadas nas entrevistas, como evidencia **Faustino** (52 anos, [+] EF) *Ah sim sempre me apoiaram, o meu pai também jogou futebol cá em Portugal, antes de ir para Angola.*

Os professores do subgrupo [+] EF denotam um entusiasmo que evidencia uma atitude e crença fortemente antecipadora dos seus benefícios para os seus alunos, como salienta **Sílvia** (52 anos, [+] EF) quando diz que *Havia vários jogos, várias brincadeiras e tive, realmente, eu tive sempre muita sorte com as minhas professoras da escola primária.*

Há uma clara percepção da EF como área promotora de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que se demarca da enumeração de dificuldades, constrangimentos e problemas por parte dos professores que não abordam regularmente a área de EF.

A forma pessoal e contextualizada com que muitos professores mais implicados na abordagem da EF relatam experiências de práticas pessoais de AFD e suas relações com a prática de EF, denotam um entusiasmo que radica também na sua própria percepção de satisfação e de realização profissional, através da prática e aprendizagem dos alunos. Ao nível das experiências escolares, existem marcas de distinção nos percursos dos professores, enquanto alunos de EF, nos diversos níveis de escolaridade.

Desde o professor que guarda gratas e profundas memórias das actividades realizadas na EF na escola do 1º CEB, como **Silvia** (52 anos, [+] EF), quando refere *De actividades. Só me lembro, portanto, que eu tive professoras que eram muito sensíveis à prática de EF – eram ou mesmo para Margarida* (26 anos, [+] EF)

Para nós era muito bom e eu sentia-me bem quando isso acontecia, nem que fosse sei lá de duas semanas em duas semanas. Mas quer-se dizer era um convívio e... a professora também participava e nós achávamos piada ao facto da professora estar ali e jogar futebol connosco. Acho que é assim qualquer coisa que... agora até posso dar uma canelada na professora... não é? Era positivo, eu gostava, apesar de não ser muito regular, mas gostava.

até àquele que não teve vivências mínimas, como **Ricardo** (27 anos, [-] EF), *É assim: eu lembro-me que não havia, que não era dada essa componente. Pronto, EF não existia, salienta-se, aqui por parte da maioria dos professores uma percepção muito nítida entre as vivências pessoais de EF do 1º para o 2º CEB, alicerçada em motivos vários desde as diferenças nos recursos materiais disponíveis para a EF, até à natureza do conteúdo do processo ensino-aprendizagem, como podemos verificar em Faustino* (52 anos, [+] EF): *Recordo-me depois, 5º, 6º ano, aí sim, houve...; até porque, na altura, havia a mocidade portuguesa... e nós, obrigatoriamente, tínhamos que cumprir essas actividades de..., ou de Sílvia* (52 anos, [+] EF), quando descreve *Portanto, eu além dos jogos que criavam relações afectivas, eu recordo também muito a EF e recordo também muito a ginástica depois no meu quinto e sexto ano – essa marcou-me muito, muito, ou até de Alberto* (47 anos, [-] EF), *talvez devido ao tipo de professores que tive, devido ao tipo de professores que tive se calhar realmente eram mais interessante as que tive durante o ciclo preparatório, não é? 5º e 6º ano actuais. Na medida em que houve uma variedade maior de práticas e de actividades.*

Um indicador interessante que podemos identificar é o de os professores quando descrevem as suas vivências no quadro da EF no 2º/3º CEB, de forma clara são bastante mais específicos nas alusões aos conteúdos e actividades que dão corpo à EF que viveram. Eles fazem alusões não só aos conteúdos e actividades, mas também a questões didácticas como sejam a estrutura da aula de EF.

Quadro 55 - Unidades de texto/professor - Vivências na EF

Entrevista	EF 1º Ciclo	EF 2º/3º Ciclo	EF Secundário	Total
<i>Alberto</i>	33	13	23	69
<i>Clara</i>	26	28	32	86
<i>Ricardo</i>	13	39	6	58
<i>Joana</i>	15	14	18	47
Sub-total	87 – 13.6%	94 – 33%	79 – 30.7%	260 – 28.3%
<i>Faustino</i>	42	30	97	169
<i>Margarida</i>	101	59	11	171
<i>Miguel</i>	28	24	43	95
<i>Sílvia</i>	120	78	27	225
Sub-total	551 - 86.4%	191 – 67%	178 – 69.3%	660 - 71.7%
Total	638	285	257	920

Os professores mais implicados na abordagem da EF, referem-se mais frequentemente às suas vivências na EF, com destaque maior, precisamente, na escola do 1º CEB.

A caracterização das unidades de texto referentes à categoria **Vivências na Educação Física** (71.7% no subgrupo [+] EF, contra 28.3% no subgrupo [-] EF), está sintetizada no quadro 55, em que se evidencia, no discurso narrativo dos professores, bastantes mais referências dos professores do subgrupo [+] EF, acerca da EF na sua escola do 1º CEB (86.4%), apesar de nos restantes níveis de escolaridade (2º/3º ciclo e secundário) as referências às vivências pessoais da EF serem sempre superiores nos professores mais implicados na EF como professores. Podemos inferir daqui a influência que as vivências escolares da EF podem provocar nas representações da EF e suas práticas.

No ensino secundário há uma clara percepção de desmotivação perante a EF, principalmente pelas professoras que vêm na disciplina um obstáculo na sua vida pessoal, como diz **Joana** (47 anos, [-] EF) *Não era falta de motivação; não..., não sei... Achava uma perda de tempo. Quer dizer, ou seja, eu tinha outras coisas para fazer, para estudar e achava que a EF, naquela altura, era uma perda de tempo; não tinha tempo nem para namorar nem para estudar. Portanto...era um bocado isso, chegando mesmo a reforçar esta ideia quando descreve que É, a recusa. Sim, fugia sempre à EF. Ou seja, atingimos uma determinada idade... ou de Margarida* (26 anos, [+] EF), *Senti, senti. Havia mais desinteresse... as pessoas cresceram começaram a pensar noutras... noutros interesses, não é?* ou ainda **Clara** (27 anos, [-] EF), *A EF para mim... Eu, na escola, nunca lhe dei muita importância porque era uma daquelas aulas onde nós íamos e podíamos falar, podíamos conversar e, ao fim e ao cabo, era libertar-nos mais um bocadinho.*

Mesmo para os professores mais implicados na abordagem da EF no 1º CEB, as vivências no ensino secundário revestiram-se de uma certa obrigatoriedade, como diz **Faustino** (52 anos, [+] EF) quando refere:

Pronto, mas no liceu aquilo era..., nós fazíamos mais por obrigação porque não era... nós... não, pronto, é que nós, no liceu, por exemplo, já obrigatoriamente tínhamos que utilizar os aparelhos; espaldares, os plintos..., sei lá, havia todo esse género de material que não nos era útil, digamos, na nossa prática desportiva (não era?); pelo menos a nível de basquetebol, embora fizesse algum jeito... porque desenvolvia sempre capacidade física, mas nós, no liceu, era uma questão de obrigação. E depois com aquela disciplina e rigidez que havia nós tínhamos que cumprir aquilo só e mais nada e fazer o que o professor mandava

Parece existir, entre o subgrupo [-] EF, referências e alusões menos positivas à EF no ensino secundário, relativamente ao subgrupo [+] EF: *Décimo, décimo primeiro e décimo segundo já não tive EF* (**Ricardo** (27 anos, [-] EF), coincidente com o decréscimo de percepção positiva da disciplina de EF, principalmente por parte das raparigas, ao longo da adolescência (Kocic et al., 2004).

Em paralelo, a quantidade e qualidade das vivências práticas de AFD, em diferentes contextos diferencia os dois subgrupos, com os professores do subgrupo [+] EF a terem mais referências do que os outros à natureza e qualidade do seu **Passado Desportivo** (quadro 56) e fazendo descrições mais pormenorizadas, inclusive acerca do significado e impacto dessas vivências de AFD em si próprios e no seu futuro como professores.

Em termos qualitativos, constatamos que, globalmente, as diferenças não são tão acentuadas, já que coexistem descrições semelhantes de **Passado Desportivo**, como podemos verificar quando **Clara** (27 anos, [-] EF) descreve a sua prática desportiva ao nível do Atletismo – *Foi. Foi desde os sete anos e até aos dezasseis. E praticava sempre; tinha mesmo um treinador. Fazia provas, tinha provas*, ou **Ricardo** (27 anos, [-] EF), que recorda a constância da sua prática desportiva na escola e no clube – *Lembro-me que a partir dos catorze anos que tinha treinos segundas e quintas-feiras treinos de futebol de onze e treinava à quarta e sábados de manhã futsala na escola, pronto, futebol de cinco, na altura. E comecei depois a entrar no desporto escolar, na altura, na selecção escolar e também jogava futebol de onze e jogava depois também futebol de cinco no desporto escolar. Era um caso tipo bastante ocupado para a prática*. Assim, podemos equacionar contextos muito diversos, que vão desde a ausência de vivências de práticas regulares de AFD no estilo de vida na infância, como foi o caso de **Alberto** (47 anos, [-] EF): *Actividade física fora da escola não... quer dizer tinha a actividade física mas era trabalho...* e adolescência, até outros que tiveram uma forte presença das AFD nas suas vidas, como **Faustino** (52 anos, [+] EF): *eu joguei basquetebol até aos dezoito anos, joguei futebol, também no Atlético Clube de N* não só pela frequência da prática, mas também pela diversidade de actividades distintas.

Quadro 56 - Unidades de texto/professor - Passado Desportivo

Entrevista	Tipo de participação em AFD	Significado pessoal das práticas AFD	Total
<i>Alberto</i>	6	45	51
<i>Clara</i>	28	50	78
<i>Ricardo</i>	25	55	80
<i>Joana</i>	9	38	47
Sub-total	68 – 24.8%	188 – 39.7%	256 – 34.2%
<i>Faustino</i>	115	123	238
<i>Margarida</i>	34	44	78
<i>Miguel</i>	37	82	119
<i>Silvia</i>	20	37	57
Sub-total	206 – 75.2%	286 – 60.3%	492 – 65.8%
Total	274 – 36.6%	474 – 63.4%	748

O subgrupo mais implicado na EF faz globalmente mais referências ao tipo de participação em AFD e seu significado pessoal. Isto, apesar de um professor se destacar relativamente a todos os outros

Para alguns professores, principalmente do subgrupo [-] EF, as questões das vivências realizadas durante o seu passado desportivo surgem muito estanques entre si, parecendo não influenciar a sua formação inicial, a clarificação de finalidades educativas da EF no 1º CEB, ou mesmo na consolidação de competências de intervenção pedagógica em EF, por via do seu reduzido impacto como descreve, **Joana** (47 anos, [-] EF), quando diz: *E... depois inscrevi-me nos Galitos, no clube dos Galitos... Na altura havia o Basquete também...; na altura não havia Basquete. Foi numa actividade física qualquer que eu depois desisti – não tenho bem a certeza. Não sei se foi no Basquete; foi qualquer coisa que teve a ver com bola..., que eu não me lembro....*

Podemos afirmar que há situações de percepções conflitantes nas narrativas de vida dos professores estudados, apesar de identificarmos que os professores do subgrupo [+] EF parecem marcados por um *contínuo* de influências que muitas vezes se inicia na infância e se prolonga ao longo da carreira, ainda que com sobressaltos e variações. Não parece existir uma só marca estimuladora da intervenção, da reconstrução de conhecimento, antes uma multiplicidade diferenciada de experiências, vivências, leituras, partilhas, reflexões.

Parecem co-existir vários puzzles de traços que influenciam o pensamento e a acção dos professores na área do 1º CEB. Não é só a natureza da sua maior ou menor vinculação às AFD durante a infância e/ou adolescência, ou mesmo a qualidade da sua formação profissional ou mesmo o seu enquadramento institucional (escola 1º CEB isolada, EBI, escola 1º CEB integrada em Agrupamento de Escolas) que condicionam a regularidade da sua prática e respectiva qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Podemos retirar daqui que existem razões pessoais – devidamente contextualizadas – para fundamentar atitudes e comportamentos dos professores sobre a sua acção ou inacção na área de EF, sobre o maior ou menor conhecimento profissional em EF, sobre a maior ou menor qualidade da sua prática na área.

d) O conhecimento pedagógico do conteúdo

O conhecimento pedagógico do conteúdo da EF, no que se relaciona com o domínio de competências de intervenção didáctica, pressupondo um completo domínio dos diversos blocos programáticos, é uma questão ainda problemática nos dois subgrupos de professores, com a excepção de **Miguel** (24 anos, [+] EF), professor do ensino básico com variante de EF, que se destaca, apesar da sua reduzida experiência profissional: *Para conseguirmos ser eficazes na aula de EF, temos de criar rotinas. Porque as rotinas da aula de EF são completamente diferentes das rotinas da aula de Matemática ou da aula de História ou da aula de Expressão Plástica. E então comecei a dar muito mais importância às rotinas do que dava quando acabei o curso.*

De qualquer das formas, é possível diferenciar, na narrativa dos professores, os que de forma muito ténue, tímida e por vezes inconsistente, relatam práticas profissionais na área de EF, como **Faustino** (52 anos, [+] EF):

Inclusive, nessa altura aprendi um jogo que eu não conhecia porque em Angola, por exemplo, não me recordo, no meu tempo de criança, de fazer aquele tipo de jogo que era saltar o elástico. E foi com os alunos, e foi logo desde cedo que eu aprendi esse jogo do elástico com os alunos e também saltava com eles à corda e ao elástico (não é?). Porque o elástico tem uma componente mais lúdica e marca um maior movimento, ao passo que a corda é aquele ram-ram (não é?), é batido e pronto.

ou como **Margarida** (26 anos, [+] EF), com menor experiência profissional, que relata as razões para a contextualização das suas decisões curriculares em EF:

Porque aquilo estava acima das minhas forças. Fiz uma selecção e vi “no bloco de Perícias e Manipulações o que é que eu posso fazer que abranja o 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade?” É um bocado difícil de facto. Mas formos também pegar naquelas actividadezinhas mais complicadas, não é... torna-se um bocadinho mais simples. Os do 4º ano vão-se sentir “ah faço isto com uma facilidade!” e os do 1º “ah mas eu também consigo”. Quer-se dizer no fundo há um contrabalanço. Claro que retirei as coisas mais complicadas, isso retirei e o que eu achava mais importante.

ou os que nem sequer as fazem, como **Ricardo** (27 anos, [-] EF), referindo-se à sua intervenção na área de EF: *Acho que foi isso mesmo. Acho que a partir do momento que acabei por não ter necessidade de fazer uma actualização, de ministrar aquela área, acho que acabei por fazer um bocado um corte*”. Alguns professores, que abordam regularmente a EF, descrevem com fragilidades e muitas dúvidas como realizam as suas abordagens didácticas, nas narrativas dos professores, nas dimensões ilustrativas do conhecimento pedagógico do conteúdo, estando muitas vezes presente (demasiadas, quanto a nós) a figura do professor de EF, transbordante de saberes técnicos e competências consideradas sempre como muito superiores, como na voz de **Margarida** (26 anos, [+] EF), que de forma receosa afirma que, *Se viesse um Professor de Expressão e Educação Físico-Motora avaliar-me, (risos) ... para ver se realmente eu estava ou não dentro dos, dentro dos níveis ...exigidos. É assim. Eu não me sinto uma incapacitada na área. Ou na perspectiva um pouco contraditória de Joana* (47 anos, [-] EF), quando opina que, *Tanto é que eu ainda há pouco tempo achava sempre que a EF não tinha de ser eu a dar na escola... tinha de ser alguém especializado a dar porque eu, realmente, não tinha noções nenhuma...* para, mais à frente e em função de questões mais específicas, voltar a lembrar o papel do professor especialista na escola do 1º CEB, *Continuo sempre a dizer que deveria haver alguém, e eu digo por mim, porque eu não me sinto com..., com muito à vontade para dar uma aula de EF, para concluir, justificando a sua posição na sua formação em EF e respectiva relação complicada com a área:*

continuo a achar que, para já, estou pouco sensibilizada... por aquilo que tive atrás (não é?), mas também porque eu própria não me enquadro muito, não me vejo muito a dar EF e por isso sou apologista de que, de facto, deve haver alguém que deve dar a EF às crianças de uma maneira coerente, a saber o que está a fazer - alguém com conhecimento específico.

Para os professores há uma visão exacerbada do professor de EF como o especialista que tudo sabe e tudo domina. Esta percepção, por parte de muitos professores, poderá ser um forte obstáculo ao desenvolvimento sustentável da EF na escola do 1º CEB, pois exagera na perspectiva técnica de abordagem dos conteúdos programáticos, não valorizando tanto a sua dimensão pedagógica e educativa. Podemos equacionar aqui um conflito latente por parte dos professores, quando parecem evidenciar inconsistência no relato das suas abordagens didáticas, mas, por outro lado, não param de se comparar com o professor de EF e com a sua percepção de eficácia na área de EF por parte deste. Parece claro que a responsabilidade pedagógica da área de EF no 1º CEB é uma questão pouco pacífica entre os professores do 1º CEB, como salienta **Clara** (27 anos, [-] EF), de forma sublime, na sua reflexão durante a entrevista e em função das questões colocadas – *Pois. Ainda bem que o senhor veio e me fez... Estas perguntas é que me chamam, ao fim ao cabo, à razão porque acho que estou a falhar com os meus meninos futuros que não vão ter um professor de EF para lhe dar a aula e tenho que me... Que aumentar os meus conhecimentos a esse nível, fazer mais pesquisas.*

Mesmo para os que possuem uma prática de intervenção pedagógica nesta área, as dúvidas e incertezas estão quase sempre presentes. O fantasma do *Professor de EF*, envolto em todo o seu *tecnicismo* tecnomotor (Crum, 1992), parece influenciar as posições dos professores sobre quem deve intervir em EF no 1º CEB. Do nosso ponto de vista, os variados programas e projectos dirigidos ao desenvolvimento da EF no 1º CEB, demasiadas vezes acentuaram esta visão, reforçando uma dimensão excessivamente técnica da EF no 1º CEB, o que leva mesmo professores como **Margarida** (26 anos, [+] EF) a dizer que:

- Não quer dizer que não seja... eu chego ali "ó meninos hoje vamos fazer uma aula de EF como um profissional.
- Isso eu não sou capaz, de certeza absoluta que não ou pelo menos com aqueles tempos todos, ali preestabelecidos e a sequência daquelas actividades.
- Se viesse um Professor de Expressão e Educação Físico-Motora avaliar-me, (risos) ... para ver se realmente eu estava ou não dentro dos, dentro dos níveis ...exigidos. É assim. Eu não me sinto uma incapacitada na área.
- Também não me sinto uma craque na área.

Não se pode falar num conhecimento pedagógico com níveis de estruturação bem definidos, mesmo nos professores mais implicados na EF. Veja-se o que descreve **Faustino** (52 anos, [+] EF) na sua opinião acerca dos programas de EF, apesar do seu passado profissional como professor integrante de um projecto distrital de desenvolvimento da EF:

Porque é como eu lhe digo: eu abri os olhos a nível de EF porque a tal especificidade dos blocos só me apareceu há dois anos e foi a partir daí..., há dez anos ou onze anos...- onze, doze – porque antigamente eu fazia jogos e... fazia com os alunos e... fazia torneios interescolares e inter turmas na escola do Monte, quando lá trabalhei... Mas eram jogos de futebol, estratégias..., pronto, estratégias são aquelas comuns da desmarcação, do fogue, de... de ver a posição do jogador, como é que se faz.

As questões colocam-se, numa primeira fase, na atitude e relação pessoal do professor para com a natureza da EF. Segue-se a articulação de conhecimentos e competências de natureza científica,

pedagógica, ou mesmo de competências reflexivas em EF, de certa forma mais evidentes nos professores menos experientes como **Miguel** (24 anos, [+] EF) – *As práticas... As minhas práticas servem-me sempre... Eu estou sempre a reflectir e então a partir do momento, nessa altura, na fase da minha formação inicial, as minhas práticas ao longo da vida foram sempre importantes para eu estabelecer pontos de ligação e estabelecer pontos de comparação* – e **Margarida** (26 anos, [+] EF) que, consciente da sua ainda reduzida experiência profissional, reflecte que:

Sim, porque é diferente, quer-se dizer uma pessoa ainda não tem aquela maturidade, ainda não está no terreno. Não está no terreno...Muitas das coisas que se vai aprendendo é no terreno. Eu hoje falo, amanhã se calhar já não diria isto, se calhar já tinha outra opinião porque com os anos vamos aprendendo sempre. Todos os dias vamos aprendendo, eu hoje faço coisas que no ano passado não fazia porque rectifiquei e vi que realmente, se calhar não está bem

As características do processo de trabalho do professor responsável pelo conjunto das áreas curriculares remetem para uma articulação de conhecimento científico difusos, com um suporte de conhecimento pedagógico que lhe advém fundamentalmente da sua prática docente. Há uma diferença nítida relativamente à quantidade de referências realizadas pelos professores acerca das **Práticas de Ensino-Aprendizagem**. Se as diferenças globais nas narrativas dos professores dos subgrupos nesta categoria são sempre claras (27.1% subgrupo [-] EF, 72,9% subgrupo [+] EF), importa salientar a diferença quando está em causa a subcategoria **Questões didácticas da EF**. Aí, as diferenças são ainda maiores com o subgrupo [-] EF, com 11.9% de unidades de texto e o subgrupo [+] EF com 88.1%, o que releva da assimilação nas narrativas dos professores mais implicados na abordagem da EF, de um conhecimento pedagógico do conteúdo que lhe confere maior à vontade para realizar referências e alusões nesta dimensão.

Quadro 57 - Total de unidades de texto/professor - Práticas de Ensino-Aprendizagem

Entrevista	Conteúdos programáticos da EF	Questões didácticas da EF	Descrições de práticas pessoais de E-APZ	Totais
<i>Alberto</i>	37	15	79	131
<i>Clara</i>	14	23	92	129
<i>Ricardo</i>	5	4	104	113
<i>Joana</i>	22	37	46	105
Sub-total	78 – 31.7%	79 – 11.9%	321 – 37.7%	478 – 27.1%
<i>Faustino</i>	98	115	121	334
<i>Margarida</i>	32	162	169	363
<i>Miguel</i>	10	151	113	274
<i>Silvia</i>	28	156	128	312
Sub-total	168 – 68.3%	584 – 88.1%	531 – 62.3%	1283 – 72.9%
Total	246 – 14%	663 – 37.6%	852 – 48.4%	1761

O subgrupo mais implicado na abordagem da EF realiza mais referências aos conteúdos programáticos, às questões didácticas e às suas próprias práticas pessoais de ensino-aprendizagem em EF.

Os professores do subgrupo [-] EF parecem fazer, de forma mais incisiva e frequente, alusões às suas próprias dificuldades de abordagem da área de EF, como descreve **Alberto** (47 anos, [-] EF) – *Ou seja não conseguir (e aliás ainda hoje verifica na nossa prática do dia a dia com as crianças de hoje) é das aulas mais... em que é mais difícil controlar, ter a turma na mão. Quer dizer é muito fácil os miúdos dispersarem, não ouvirem, não estarem todos com atenção, portanto mais a esse nível, a nossa dificuldade.* Os mais implicados na abordagem da EF, apesar de também o referirem, são mais optimistas e entusiastas em relação às possibilidades de intervenção naquilo que fazem nesta área com os seus alunos, como podemos identificar com **Sílvia** (52 anos, [+] EF) que, com entusiasmo relata – *mas também quis canalizá-los para outras coisas e adoptei um sistema que hoje também é adoptado aqui na escola: é cada dia tem que haver um jogo. E, portanto, um dia eu ensinava um jogo, eu sei lá, o do ringue. Outro dia eu ensinava outro jogo, que era para eles também aprenderem outras coisas* ou ainda quando caracteriza a prática vivida da EF nas suas aulas:

Se eu visse que os miúdos queriam mais, que estavam bem reventados, estavam bem transpirados, bem felizes, tinha dado uma boa aula. Se estavam alegres, felizes, cansados, transpirados, com as camisolas para um canto e foram largando tudo e queriam mais, apesar de estarem cansados – ainda hoje funciona assim, ainda hoje funciona assim para mim. Se estão bem cansados, estão direitos, estão sãos, estão bem cansados, estão felizes, querem mais - eles estão sempre, sempre...

evidenciando, no entanto, um sentido crítico e reflexivo com implicações na sua prática pedagógica:

Tenho muito mais consciência de que não é tanto o cansar a criança..., mas sim fazer as coisas bem feitas. Aprendi também que a EF deve ser dada com uma certa lógica – isso eu não tinha essas noções, não tinha... Portanto, aprender a dar uma aula: eu não sabia dar uma aula... E hoje sei dar uma aula de EF, como é que uma aula de EF deve decorrer, com princípio, com meio e com fim

As referências dos professores do subgrupo [+] EF evidenciam um maior conhecimento específico e um natural domínio da área que não se constata nos professores do subgrupo [-] EF. A forma específica e própria como identificam, analisam e descrevem intervenções pedagógicas na área, é mais forte e explícita nos professores do subgrupo [+] EF, não só pelas alusões directas a blocos programáticos da EF e seus conteúdos específicos, mas também à sua contextualização em termos da organização do processo de ensino-aprendizagem, o que é coerente com estudos que identificaram a relevância da associação entre o domínio do conhecimento do conteúdo em EF e a capacidade para o desconstruir pedagogicamente no contexto do processo de ensino-aprendizagem (Schempp et al, 1998). Tomemos a narrativa de **Faustino** (52 anos, [+] EF), quando diz:

Não, eu preocupava-me; eu preocupo-me. Pronto, é as tais coisas; preocupo-me de olhar para um aluno, por exemplo, e não é preciso... Primeiro gosto muito de observar – observo. E quando observo e quando estou a ver um aluno no recreio que não sabe dar um chuto numa bola, que não sabe correr, preocupo-me. Preocupa-me ver, por exemplo, quando um aluno... por natureza, pronto, seja ambidestro na escrita; preocupa-me porque há uma indefinição muito grande e nós não sabemos por que lado é que vamos pegar.

Paralelamente, os professores do subgrupo [+] EF revelam mais à-vontade e domínio sobre práticas pedagógicas interdisciplinares envolvendo a área de EF, como é o caso de **Sílvia** (52 anos, [+] EF) que, de forma bastante afirmativa, refere que *Ainda agora na... Houve, como sabe, a Semana da Matemática e foi-nos dado um guião. A cada ano escola foi dado um guião. E eu li um guião e achei que estava incompleto e então fiz eu os meus exercícios para completar e no fim de completar mostrei ao professor B porque, para mim, tinha de haver exercícios ligados à EF com Matemática* ou o de **Faustino** (52 anos, [+] EF) *Porque fazer EF ou faz de uma forma sistemática e orientada ou então faz uns joguinhos... Fazer uns joguinhos muitos fazem – e é capaz de se fazer -, agora fazer EF não é só fazer jogo, penso eu, fazendo emergir não só um conhecimento mais estruturado, mas também perspectivas didácticas integrantes do seu conhecimento pedagógico de conteúdo. Apesar da sua formação específica na área, Miguel* (24 anos, [+] EF) reflecte, com coerência, a necessidade de reconceptualizar os seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo, ao dizer que:

Se calhar, dava tanta como durante um tarefa manter-me em permanente comunicação com os alunos, não sei. É um exemplo, se calhar, não é o mais feliz. Mas comecei a dar muito mais importância à rotina porque eu apercebi-me, realmente, que uma turma sem rotina na aula de EF, não se consegue ir mais além. Ou seja, primeiro há que criar rotinas, há que criar hábitos, ritual de iniciar uma aula, ritual de acabar uma aula... Ferramentas, dar ferramentas aos alunos... Ferramentas, se calhar, não... Dar formas de se agrupar; aquelas questões da organização acho que são fundamentais. E então comecei a dar muito mais, e apercebi-me no início do ano; logo com o quinto ano.

A grande maioria das alusões realizadas pelos professores do subgrupo [-] EF centram-se em generalidades ou referências pouco específicas a dimensões de aprendizagem própria da área de EF, como refere **Ricardo** (27 anos, [-] EF) quando diz que, *Se calhar, também com a adaptação de determinados exercícios a determinadas crianças, isto é, os exercícios que são efectuados com crianças que estão no primeiro ano são diferentes daqueles que são efectuados no quarto ano*, ou a experiência de **Joana** (47 anos, [-] EF), quando descreve, não o que faz, mas o que considera ser correcto fazer em EF:

Portanto é isso... É isso, é saber como orientar uma turma, ou seja, dispô-los em actividades, motivá-los para a actividade, fazer com que não hajam espaços mortos, porque isso é essencial – porque numa aula de EF, se há espaços mortos, se as crianças são muito vivas, a aula desorganiza-se completamente (não é?). Portanto as aulas têm de ser mais..., as actividades têm de ser sequenciadas e diversificadas dentro da mesma aula.

O maior ou menor envolvimento dos professores do 1º CEB na área de EF, do nosso ponto de vista, condiciona o maior ou menor grau de marginalização curricular da área de EF na escola do 1º CEB. O facto do professor não integrar no seu campo de preocupações profissionais esta área, tem imediatas implicações na ausência de aperfeiçoamento das suas competências profissionais, no negar a articulação interdisciplinar com outras áreas do currículo, na ausência de valorização de outros contextos de aprendizagem. De forma exemplar, **Clara** (27 anos, [-] EF) descreve a sua experiência neste ano lectivo:

Este ano não... Eu sei que me vai influenciar muito a partir daqui, da minha vida quando eu... Porque, quando há um professor para dar EF aos alunos da minha turma, é um bocado complicado porque eu não posso intervir muito - é uma aula

coadjuvada mas é mais no auxílio do próprio professor porque é ele que faz as planificações, é ele que tem os objectivos do ano, é ele que desenvolve o trabalho. Eu não poderia desenvolver, mesmo... Poderia ter dado alguma opinião ou alguma ideia para ele desenvolver mas também achei que não era necessário.

Neste campo, importa ter em consideração os resultados das narrativas acerca da categoria **Evolução das competências em EF**, sintetizados no quadro 58:

Quadro 58 - Unidades de texto/professor – percepção de competências em EF

Entrevista	Início da carreira	Evolução ao longo da carreira	Nível actual	Total
<i>Alberto</i>	13	16	10	39
<i>Clara</i>	3	7	22	32
<i>Ricardo</i>	0	15	20	35
<i>Joana</i>	7	32	24	63
Sub-total	23 – 22.8%	70 – 27.3%	76 – 26%	169 – 26%
<i>Faustino</i>	7	49	46	102
<i>Margarida</i>	31	9	97	137
<i>Miguel</i>	30	121	24	175
<i>Silvia</i>	10	7	49	66
Sub-total	78 – 77.2%	186 – 72.7%	216 – 74%	480 – 74%
Total	101	256	292	649

O subgrupo mais implicado na EF faz sempre mais alusões às suas competências de intervenção em EF nos diferentes momentos da carreira profissional.

Mantém-se uma constante evidenciada noutras categorias, em que os professores do subgrupo [+]
EF, de forma muito expressiva, descrevem e reflectem mais acerca das suas competências de intervenção nesta área. Tal sucede nas três subcategorias em que o diferencial – em percentagem – nunca desce dos 72.7% num subgrupo e nunca sobe dos 27% noutro. Curiosamente a quantidade de referências estabilizam ao longo da carreira na narrativa dos professores integrantes do subgrupo [-] EF. Sabemos como esta dimensão, associada à percepção de competência, influencia a atitude e as crenças dos professores para realizarem de forma sustentada uma abordagem da EF na escola do 1º CEB. Assim, desde a ausência radical da percepção de competências de intervenção no início da carreira profissional – *Eu não exercia. A EF para mim, na minha mente, era uma coisa que estava fora de questão* – assumida por **Joana** (47 anos, [-] EF), até ao reconhecimento de que naquela fase da carreira outras prioridades se colocaram como professor, como refere **Faustino** (52 anos, [+] EF) – *se calhar, também não estava muito motivado para aquilo; naquele momento estava interessado em que os alunos tivessem rendimento (não era?) para eu poder, sei lá, com alguma segurança as colegas dizerem que eu que trabalhei....* Acerca da percepção de evolução de competências, coexistem várias representações que decorrem das atitudes pessoais acerca da área – *Olhe, põe-me cada pergunta! É que eu não sei o que é que lhe hei-de responder. A minha intervenção a nível da EF variou muito pouco*, como diz **Joana** (47 anos, [-] EF) e das interacções com diferentes contextos, como a formação contínua, sendo notório quando **Faustino** (52 anos, [+] EF) reflecte, dizendo:

e da forma que eu trabalhava eu vi os erros que eu cometi; aí é que eu me apercebi que houve erros que eu cometi ao longo daquele todos os anos que fiz EF com os alunos e o tipo de trabalho que fiz e vi que poderia ter feito muito melhor, um trabalho muito mais adequado e um trabalho que, se calhar, iria dar-me uma forma de, digamos, de..., mesmo a nível da prática das disciplinas curriculares, poderia ter melhorado bastante a minha prática com a ajuda da EF.

acrescentando e resumindo que, *Quer dizer, eu penso que... a EF, como todas as coisas na vida, tem a sua evolução... O conhecimento que eu tinha, comparado com o que tenho hoje, quer dizer, cresceu....*

Há uma percepção de evolução positiva, decorrente do fruir da carreira profissional em função de vários factores, como quando se descreve: *Eu acho que consegui talvez articular esses saberes e o resultado dessa articulação, traduz-se no facto de eu julgar que hoje sou um professor melhor, sintetizando-se uma relação com a natureza da implicação pessoal: Quer dizer estou mais bem preparado, posso... mais facilmente atingir os objectivos... que consigo atingir os mesmos objectivos hoje talvez com menos esforço do que no princípio da carreira (Alberto 47 anos, [-] EF), mantendo-se um discurso narrativo carente de conteúdo específico e demasiado alicerçado num “discurso pedagógico politicamente correcto”. O pendor mais afirmativo e claro decorre da assumpção de uma relação difícil com a área de EF por parte de Joana (47 anos, [-] EF), quando reconhece que Mais marcante?... Quer que eu lhe resuma tudo em poucas palavras?... Foi eu ser capaz de dar EF sem... Dito de outra forma: foi eu ser capaz de dizer vamos ter EF sem ter que sofrer, apesar, de em termos de competências de intervenção pedagógica, existir o assumir das diferenças entre conhecimentos e competências, quando se salienta que, Eu, apesar de ter alguns conhecimentos não me sinto capaz de, realmente, dar uma aula de EF com cabeça, tronco e membros*

O entusiasmo e uma percepção positiva de competências de intervenção pedagógica dominante nos professores do subgrupo [+] EF, não deixa de coexistir com dúvidas e inquietações como as manifestadas por Sílvia (52 anos, [+] EF), quando diz: *as minhas aulas são incompletas, apesar do entusiasmo, da alegria, de eles quererem mais... eu acho que a aula de EF exige mais preparação, acentuando essas dúvidas quando reflecte comparativamente com as outras áreas do currículo do 1º CEB e as práticas profissionais de outros professores: Eu não tenho essa sensação a Português, nem a Matemática...Sinceramente eu acho que a EF devia ser dada... Eu vejo as aulas que o meu filho prepara e... Eu vejo as aulas que o professor T e depois eu tenho dificuldade em pôr aquilo em prática. No entanto, estas considerações não impedem Sílvia (52 anos, [+] EF) de ter uma percepção muito positiva da sua evolução na área de EF, ao salientar: Sei muito melhor dar uma aula, mas nem tem comparação, ou quando clarifica que sente as diferentes estruturas da aula, seus objectivos e processos de organização pedagógica: Sei como é que devo começar, como é que deve ser o meio e o fim.*

Há uma percepção mais clara das suas competências de intervenção pedagógica, por parte dos professores do subgrupo [+] EF, que decorre de uma atitude de reflexão acerca das suas práticas profissionais, sustentadas nas suas narrativas de vida, e que não parece divergir muito em função da sua maior ou menor experiência profissional. Por outro lado os professores do subgrupo [-] EF, quando

confrontados com a percepção evolutiva das suas competências nesta área, denotam uma certa inquietação, por via da consciência das suas próprias crenças, atitudes, carências, dificuldades e problemas para com a área de EF.

Com base na quantificação das unidades de referência do discurso narrativo dos professores foi possível obter a totalidade dos resultados que se inserem na categoria **Fontes de Conhecimento Específico** (quadro 59). Assim, podemos definir uma hierarquização da origem da influência entre as subcategorias mais presentes:

Quadro 59 - Subcategorias de Fontes do Conhecimento Específico

Subcategorias	n	%
1. Experiência de ensino	329	36.3%
2. Práticas e experiências pessoais	212	23.4%
3. Formação contínua	172	8.9%
4. Leituras e pesquisas pessoais	72	7.9%
5. Partilhas de saberes entre pares	67	7.4%
6. Formação inicial	55	6.1%

De entre todas as subcategorias **A experiência de ensino** (36.3%) destaca-se como principal fonte que no discurso narrativo dos professores, quantitativamente emerge em termos de unidades de referência na estruturação de conhecimento específico nesta área curricular, opondo-se, curiosamente, à própria categoria **Formação Inicial** (6.1%), que é identificada como uma fonte de reduzida influência relativa. Como no estudo de Garrahy et al. (2002), os professores valorizam fortemente o conhecimento proveniente da sua própria prática profissional, mais até do que o conhecimento proveniente da sua formação inicial, o que nos coloca o desafio de articular a natureza da formação com as necessidades e expectativas dos professores ao longo da sua carreira profissional. Ainda podemos referir que estes resultados se assemelham aos alcançados por Xiang et al. (2000), em que a experiência de ensino da EF nas escolas, se constituía como um dos principais factores de mudança nas crenças e atitudes dos professores estudados. Numa análise qualitativa, constatamos que a força e o impacto da experiência de ensino é, para além de diferente, distinta. Com muito maior peso no discurso das narrativas de vida dos professores do subgrupo [+] EF, nem por isso deixa de ser identificada por professores do outro subgrupo como **Alberto** (47 anos, [-] EF), quando descreve que *Só depois na prática, quando nós viemos para o ensino e contactámos com... com os programas e com os programas na mão, nós nos começamos a aperceber mais da necessidade, da importância, dos objectivos que queríamos realmente atingir* que de certa forma contrasta com o de **Joana** (47 anos, [-] EF) *Depois também durante o percurso em que fui professora, em que nas escolas não havia EF – não se dava EF, não se fazia..., não havia orientação, trabalhava-se de forma muito intuitiva.* São os professores do

subgrupo [+] EF que descrevem e reflectem acerca da sua experiência de ensino como fonte de conhecimento da área de EF, sem escamotear problemas, mas identificando percursos marcantes e positivos:

E... essas dificuldades; as dificuldades que eu tinha eram dificuldades eram dificuldades óbvias de estar a trabalhar com miúdos do primeiro ano, do segundo ano, terceiro ano e tal porque eu, no Alentejo, tive os quatro anos de escolaridade – se fosse a nível de um ciclo ou a nível de um segundo ciclo que eles têm uma capacidade física diferente, já desenvolvida e já não iria prejudicar tanto como a nível do 1º Ciclo (não é?), estaria mais à vontade. Assim não, assim foi um bocado duro. Faustino (52 anos, [+] EF)

ou mesmo a percepção da importância e influência de quem ainda possui reduzida experiência profissional, mas atribui à experiência de ensino relevo na construção dos seus saberes profissionais:

Sim, porque é diferente, quer-se dizer uma pessoa ainda não tem aquela maturidade, ainda não está no terreno. Não está no terreno... Muitas das coisas que se vai aprendendo é no terreno. Eu hoje falo, amanhã se calhar já não diria isto, se calhar já tinha outra opinião porque com os anos vamos aprendendo sempre. Todos os dias vamos aprendendo, eu hoje faço coisas que no ano passado não fazia porque rectifiquei e vi que realmente, se calhar não está bem Margarida (26 anos, [+] EF)

Entendemos que este facto, a posição oposta entre **A experiência de ensino e Formação inicial** parece indiciador do impacto reduzido da formação de professores, nomeadamente ao nível dos conhecimentos e competências específicos na área de EF. O facto de os professores, globalmente, realizarem menos referências à **Formação inicial** no contexto dos seus discursos narrativos do que à **Partilha de saberes entre pares** (7.4%), **Leituras e pesquisas pessoais** (7.9%), **Formação Contínua** (8.9%), **Práticas e Experiências pessoais** (23.4%), ainda que decorrendo de uma visão quantitativa dos discursos, vai indiciando tendências no peso relativo das diferentes categorias. São os professores do subgrupo [-] EF que se manifestam mais negativa e criticamente sobre as características e impacto da sua formação inicial na área da EF, como quando **Alberto** (47 anos, [-] EF) relata, que para ele, *Houve quase que uma continuação do que seria a EF no secundário, pouco mais*, ou mesmo **Clara** (27 anos, [-] EF), quando diz *Eu já estive a lembrar, a ver se me lembrava... Mas se eu tive EF no primeiro ano, eu não me lembro* ou na relação do impacto da sua formação inicial *Ai, no curso? Como eu não tive assim grande formação, como não me marcou muito, essa formação não teve muita influência ou quase nenhuma* ou o trauma pessoal de **Joana** (47 anos, [-] EF), quando recorda que *Porque eu não me lembro de termos EF no magistério para depois acrescentar e esclarecer a confusão Olhe, a minha memória está em branco... Tanto é que eu falei em Expressão Dramática e estava a confundir... o N com EF... Ou seja..., não estava a confundir, estava na linha de que não tinha existido sequer EF. Portanto, está a ver a marca que isso me deixou... E agora que estou a falar disso lembro-me quem era a professora de EF.*

É de salientar o peso da categoria **Práticas e experiências pessoais** (23.4%), que engloba as vivências pessoais dos professores ao nível das AFD e seus contextos que, para uns, teve reduzida ou nula

influência como fonte de conhecimento específico, como é o caso de **Alberto** (47 anos, [-] EF) *Eu julgo que não. A parte de trás acho que não influenciou muito, aquilo que eu fiz e que me foi pedido que eu fizesse durante...sobre esse ponto portanto* e de **Ricardo** (27 anos, [-] EF), que não percebe ligações entre os seus vários contextos de vivências pessoais e profissionais, quando refere: *Acho que acabou por não haver ligação, reforçando a ideia, através da explicação, para que aos seus olhos tais dimensões surjam separadas: Mas nunca tomei consciência que uma coisa tinha a ver muito a ver com a outra – acho que fazia essa separação.* No pólo oposto, os professores do subgrupo [+] EF assumem claramente, não só uma percepção de ligação entre as suas experiências como fonte de conhecimento específico, como indiciam uma atitude contínua diferente, baseada no gosto, satisfação e prazer, como é referido por **Faustino** (52 anos, [+] EF), quando reflecte que, *É como eu digo, a nível..., quer dizer, o problema é este: eu como estive sempre ligado à área desportiva, independentemente da formação do magistério e... mesmo em casa cultivo com os meus filhos essa..., pronto, esse meu espírito de gostar de... de... de EF, os jogos, pronto, e que há as variadíssimas formas de a fazer (não é?). Mas a cultura do corpo, o desenvolvimento corporal..., pronto, gosto.*

As unidades de referência da categoria **Fontes de Conhecimento Específico** distribuem-se ao longo das 8 narrativas de vida, de acordo com os resultados constantes do quadro 60:

Quadro 60 - Totais de unidades de referência/professor - Fontes de conhecimento Específico

Entrevista	Prática e experiências pessoais	Formação inicial	Formação contínua	Experiência de ensino	Leituras e pesquisas	Partilhas de saberes entre pares	Totais
<i>Alberto</i>	3	6	7	23	7	3	49
<i>Clara</i>	4	5	0	27	0	0	36
<i>Ricardo</i>	6	0	4	3	0	0	13
<i>Joana</i>	7	0	14	7	0	0	28
Subtotal	20 – 9.4%	11 – 20%	25 – 14.5%	60 – 18.2%	7 – 9.7%	3 – 4.5%	126 – 13.9%
<i>Faustino</i>	9	0	79	110	45	0	243
<i>Margarida</i>	39	15	13	82	0	12	161
<i>Miguel</i>	45	26	29	61	18	40	219
<i>Sílvia</i>	99	3	26	16	2	12	158
Subtotal	192 – 90.6%	44 – 80%	147–85.5%	269– 81.8%	65-90.3%	64-95.5%	781– 86.1%
Total	212 – 23.4%	55– 6.1%	172– 8.9%	329– 36.3%	72– 7.9%	67 – 7.4%	907– 100%

Os professores do subgrupo [+] EF realizam mais referências às várias fontes de conhecimento específico da EF, do que os professores do subgrupo [-] EF

Estamos perante um modelo híbrido de construção de conhecimento profissional, por via das fragilidades e inconsistência dos fundamentos de tal construto específico na área de EF, proveniente de um

quadro multireferencial de factores influentes que quase nunca é o mesmo para todos os professores, e arriscamos nós a dizer que no caso dos professores e de uma área marginal do currículo no 1º CEB como a EF, o será muito menos. Uma referência importante remete para o facto dos professores do subgrupo [+] EF se destacarem claramente pelas atitudes e práticas profissionais que implicam a busca de documentação, consulta de livros e revistas, como descreve **Faustino** (52 anos, [+] EF): *Mas, ou tive que procurar, sei lá, documentação para ver o que é que posso, podia exigir dos alunos, sei lá, num primeiro ano que é diferente de um quarto ano: os escalões etários são diferentes, a idade é diferente, a carga de trabalho tem de ser diferente, os jogos têm de ser diferentes... porque, senão, o que é que eu sabia fazer? ou ainda de forma mais precisa e específica:*

Direcção, exactamente, para dizer até DGD, havia aqueles livrinhos quando a gente os distribuía que eu ia lá sempre requisitar tudo aquilo que era de desporto, portanto foi, foi com leitura, foi com, com, com..., a estudar a ver, pronto porque há alterações, eu por exemplo nunca joguei em mini-andebol, não sei as regras do mini-andebol, tive que me inteirar das regras do mini andebol, tive que ver o número de alunos, as medidas de campo, as medidas de baliza, provas a utilizar, estratégias, por aí fora, badmington, a mesma coisa, também nunca tinha jogado, pronto, tive, tive que me documentar, tive que ultrapassar as dificuldades que foram muitas, foram muitas

Na única alusão a esta categoria, **Alberto** (47 anos, [-] EF), de forma um pouco tímida, diz: *Quer dizer... tudo aquilo que uma pessoa hoje sabe... Com o qual planeia algumas aulas de EF... resulta ao longo dos tempos de alguma investigação...de alguma leitura acrescentando ainda que Outro foi realmente a pesquisa, a leitura em... Manuais. A pesquisa de jogos....* Paralelamente, e em forte contraste com os professores do subgrupo [-] EF, os professores do subgrupo [+] EF evidenciam uma forte atitude de partilha dos seus saberes profissionais com outros colegas, como podemos verificar quando **Margarida** (26 anos, [+] EF) destaca que, *Olhando para umas e para outras nós vamos aprendendo, umas com as outras não? E às vezes com os outros também se aprende* ou, numa outra dimensão enquanto professora mais experiente **Sílvia** (52 anos, [+] EF) refere: *E outra coisa também é que a minha escola está aberta às estagiárias e, portanto, têm vindo aqui várias estagiárias à minha escola fazer aulas de EF, depois filmam e gravam, com as minhas crianças e também estou atenta a isso e, portanto, vejo muitas vezes como é que são as aulas. Vou vendo portanto ao longo dos anos, destes últimos anos. Quase todos os anos eu tenho sempre uma moça a vir aqui fazer isso* que contrastam com as ausências de quaisquer referências nestas categorias por parte dos professores do subgrupo [-] EF, ou quando, isoladamente, **Alberto** (47 anos, [-] EF) destaca a importância, para si, da sua experiência profissional muito singular na Telescola: *Como eu referi há pouco uma das maneiras foi... dez anos assistir... À programação de aulas por professores que tinham formação específica na área de EF que acho que contribuiu muito para a minha formação.*

Os professores do subgrupo [-] EF manifestam dificuldade em encontrar, nas suas práticas e experiências pessoais de AFD, uma fonte de conhecimento transferível para o domínio da EF, mesmo quando a quantidade e diversidade de vivências de AFD durante a infância e adolescência, por variadas razões - visões estanques entre as actividades e áreas, natureza e impacto da formação inicial -, não

admitiram tais influências. Nesta situação, o papel da formação inicial é deveras importante, por necessitar de acentuar a contextualização da formação dos professores e rentabilizar a natureza dos seus percursos de vida (Neves, 2006).

e) O conhecimento do conteúdo – competência pedagógica

O conhecimento do conteúdo da EF é fundamental para a compreensão das finalidades educativas da área e (des)construção do currículo em função de cada contexto escolar, pois não existem práticas sem saberes (Perrenoud, 1998).

Deste modo, o fortalecimento da área de EF no 1º CEB, por via da elaboração e aprovação dos programas de EF em 1992, veio colmatar, de forma objectiva, uma lacuna neste nível de escolaridade. O programa oficial de EF para o 1º CEB, subdividido em oito blocos programáticos é, na maior parte dos casos, ainda desconhecido de uma geração de professores, nomeadamente os possuidores de maior experiência profissional. De acordo com os resultados emergentes na anterior fase deste estudo, os professores com menor experiência profissional e, logo, mais jovens, consideram ter um conhecimento global, e de cada bloco programático melhor, comparativamente com os outros professores. As narrativas de vida dos professores permitiram-nos clarificar que não existe um forte conhecimento programático sobre a área de EF, como **Alberto** (47 anos, [-] EF), que fala, de forma pouco assertiva, aludindo às actividades mais conhecidas – *Portanto, o capítulo dos jogos era aquele que nós mais conhecíamos e que nós mais tínhamos praticado no estágio, não é? Da ginástica também, pronto já vinha desde o meu primeiro ciclo mas também... também era aquilo que os miúdos mais gostavam, normalmente a ginástica e os jogos – reforçando o seu conhecimento de conteúdo pouco estruturado quando relata que em ser o facto... para lá de eu não gostar, digamos... hoje os miúdos mesmo aqui na escola, se eu lhes dissesse hoje em EF vocês vão jogar futebol. Os miúdos aderiam perfeitamente, encantados da vida. Não havia problema só que não é para aí que aponta realmente o programa.* Por seu lado, **Joana** (47 anos, [-] EF), associa as alusões aos conteúdos à sua própria percepção de insegurança e medo, quando diz – *Nos jogos..., porque também são as crianças que gostam mais de fazer jogos, então vou mais aos jogos... Quando é a ginástica... – é mesmo a ginástica – temos de dispor os colchões para eles fazerem cambalhotas, fazer aquelas actividades de preparação para a cambalhota, quando eles têm de saltar o trampolim – tenho imenso medo...* No discurso de **Clara** (27 anos, [-] EF), emerge um reduzido conhecimento do conteúdo, decorrente não só da insegurança manifestada, mas também da forma como refere alguns conteúdos programáticos por relação com o Desporto – *A EF, a educação já diz, ensina a praticar, ensina – não sei se estou a dizer bem – ensina a praticar, o que é que aquilo tem de bom, quais são os benefícios que nós tiramos de praticar a EF, a EF. E acho que a EF engloba tudo. O desporto tem qualquer coisa... Atletismo, futebol, andebol, é mais... Depois um específico. Falei*

bem? Não sei se... As referências aos blocos programáticos, seus conteúdos e objectivos, por parte mesmo daqueles que estão mais implicados na abordagem da EF, não são de forma a evidenciarem um conhecimento que possamos considerar como muito estruturado e profundo. Tal é o caso das alusões mais específicas, por parte de professores do subgrupo [+] EF como **Margarida** (26 anos, [+] EF) – *Percursos na Natureza acho que eles adoravam mesmo e depois é assim eles é que me ensinaram a mim. Porque eles tinham muitas vivências... que eu não tinha. ... Subir aqueles montes, parece muito simples, mas eles subiam aquilo pareciam sei lá o quê. Uma facilidade... e eu ficava assim a olhar para eles, como é que eles conseguiam realmente fazer aquilo – ou quando reflecte que – Por exemplo os Deslocamentos e Equilíbrios, há muitos miúdos que não se conseguem equilibrar e que se calhar só com determinadas tarefas é que nós nos vamos aperceber disso. Mesmo Faustino* (52 anos, [+] EF), que desempenhou funções de apoio e supervisão no âmbito de um programa de desenvolvimento da EF no 1º CEB, manifesta um conhecimento de conteúdo da EF demasiado superficial, como podemos identificar quando confessa:

porque a tal especificidade dos blocos só me apareceu há dois anos e foi a partir daí..., há dez anos ou onze anos...- onze, doze – porque antigamente eu fazia jogos e... fazia com os alunos e... fazia torneios inter escolares e inter turmas na escola do Monte, quando lá trabalhei... Mas eram jogos de futebol, estratégias..., pronto, estratégias são aquelas comuns da desmarcação, do fogue, de... de ver a posição do jogador, como é que se faz.

Como seria previsível, **Miguel** (24 anos, [+] EF), obviamente, descreve e relata, associando as questões do seu conhecimento de conteúdo à natureza da sua formação inicial e à sua atitude profissional, como quando descreve:

Já a partir da minha formação, a partir do momento em que eu tive oportunidade de pegar no programa e de o começar a ler... Eu sempre achei, e com os conhecimentos que tenho, sempre achei que o programa de EF está bem elaborado..." ou "Acho que o programa e outras ferramentas que já saíram paralelamente ao programa, acho que é... Do meu ponto de vista acho que está bem elaborado e acho que é exequível. Eu acho que é exequível

ou ainda, *Se calhar, peca um bocadinho por ser extenso, derivado ao tempo que nós temos para o pôr em prática... mas acho que está bem dividido....* Este olhar crítico, por parte de **Miguel** (24 anos, [+] EF), acerca do programa de EF, apenas é possível por existir uma forte percepção do seu conhecimento de conteúdo. Em geral, são feitas referências soltas, a maior parte das vezes com demasiada superficialidade, sobre os vários blocos, ou até realizando mesmo confusões, com actividades desportivas que integram o currículo da EF no 2º e 3º CEB e Secundário. Esta questão surge com alguma preocupação, na medida em que a natureza deste conhecimento é estruturante para a construção de situações de aprendizagem ajustadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Os dados resultantes da análise das narrativas de vida que incidiram sobre o currículo da EF, evidencia também nítidas diferenças entre os subgrupos (23.8% do subgrupo [-] EF, contra 76.2% do subgrupo [+] EF). Há uma enorme clivagem na quantidade de referências associadas à **Natureza das decisões sobre planeamento, objectivos, avaliação** (4.3% do subgrupo [-] EF, contra 95.7% do subgrupo

[+] EF), o que nos parece indiciar todo um pensamento, atitudes e práticas assumidas para com a área de EF no 1º CEB. O quadro 61 sintetiza esses resultados de natureza quantitativa:

Quadro 61 - Unidades de texto/professor - Currículo da EF

Entrevista	Atitudes para com a EF	Opinião sobre os programas de EF	Natureza das decisões sobre planeamento, objectivos, avaliação	Total
<i>Alberto</i>	48	4	2	54
<i>Clara</i>	30	6	4	40
<i>Ricardo</i>	52	0	0	52
<i>Joana</i>	75	0	3	78
Sub-total	205 – 29.9%	10 – 21.7%	9 – 4.3%	224 – 23.8%
<i>Faustino</i>	150	8	37	195
<i>Margarida</i>	146	20	53	219
<i>Miguel</i>	86	16	90	192
<i>Silvia</i>	99	0	19	118
Sub-total	481 – 70.1%	36 – 78.3%	199 – 95.7%	716 – 76.2%
Total	686 – 73%	46 – 4.9%	208 – 22.1%	940

Diferenças nítidas entre os subgrupos sobre as atitudes para com a EF e opiniões sobre os programas de EF. As diferenças de referências são ainda mais fortes, quando se centram na natureza das decisões de conteúdo didáctico.

É nosso entendimento que numa perspectiva de construção curricular da EF, emerge das narrativas dos professores do subgrupo [+] EF um maior número de referências às questões de decisão curricular de acordo com cada contexto profissional. Podemos identificar essa diferença entre subgrupos quando **Ricardo** (27 anos, [-] EF) diz – *Não tenho nada de especial; não há nenhuma razão que tivesse influenciado as minhas decisões na EF... Não vejo o quê...*, que contrasta, obviamente, com o discurso de **Margarida** (26 anos, [+] EF), relatando que:

Porque aquilo estava acima das minhas forças. Fiz uma selecção e vi “no bloco de Perícias e Manipulações o que é que eu posso fazer que abranja o 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade?” É um bocado difícil de facto. Mas formos também pegar naquelas actividadezinhas mais complicadas, não é... torna-se um bocadinho mais simples. Os do 4º ano vão-se sentir “ah faço isto com uma facilidade!” e os do 1º “ah mas eu também consigo”. Quer-se dizer no fundo há um contrabalanço. Claro que retirei as coisas mais complicadas, isso retirei e o que eu achava mais importante.

A exteriorização de conhecimento do conteúdo em EF não pode ser dissociada, das atitudes que continuamente os professores vão assumindo, mesmo que com oscilações de discursos. A diferença entre os dois subgrupos de professores não decorre apenas da quantificação das unidades de texto, já que podemos opor a explicitação de atitudes para com a EF de **Joana** (47 anos, [-] EF), quando diz *Eu tenho*

impressão que estou sempre a ser repetitiva porque é aquilo que eu lhe disse; eu como tive uma formação muito fraca e fui muito pouco sensibilizada para a EF reforçando, de forma mais detalhada:

continuo a achar que, para já, estou pouco sensibilizada... por aquilo que tive atrás (não é?), mas também porque eu própria não me enquadro muito, não me vejo muito a dar EF e por isso sou apologista de que, de facto, deve haver alguém que deve dar a EF às crianças de uma maneira coerente, a saber o que está a fazer - alguém com conhecimento específico

com a de **Margarida** (26 anos, [+] EF) que, com o pensamento nos seus alunos, define a sua atitude exteriorizando uma postura ética e profissional:

Porque nós damos aulas todos os dias e temos que lá estar todos os dias, não é? Tudo o que é positivo, tudo o que é negativo marca a pessoa. E isso vai influenciar a nossa prática de todos os dias e vejo que por exemplo eu não gosto privar os miúdos daquilo que eu gostava de também de fazer que era correr, saltar, brincar...E acho que tudo isso é importante, faz parte do nosso dia a dia, das nossas experiências e recordarmo-nos disso um dia mais tarde, acho que é muito bom.

Decorre daqui que o conhecimento do conteúdo em EF não pode ser dissociado das crenças, atitudes e representações que cada professor assume, de forma implícita ou explícita, durante a sua prática profissional.

f) Finalidades educativas da EF no 1º CEB

As finalidades educativas da EF no 1º CEB são uma questão essencial para a compreensão não só da função educativa da área, mas também da atitude e dinâmica dos seus professores, já que a mudança nas crenças dos professores acerca do valor da EF para o desenvolvimento dos alunos, pode ser um foco de desenvolvimento da EF (Kim e Taggart, 2004).

É hoje, para nós claro, que a discussão acerca do modelo de docência no 1º CEB, contamina a dinâmica de desenvolvimento da EF neste nível. Comparar as vantagens e desvantagens do trabalho do professor generalista com as do professor especialista parece-nos uma falsa questão. As problemáticas devem ser resolvidas com base nas dinâmicas de trabalho cooperativo no contexto das escolas e dos seus agrupamentos. A ideia de que o professor do 1º CEB tem hoje um vasto domínio de diferenciadas áreas curriculares e respectivos conteúdos, tem servido para justificar o papel do professor especialista. Reflectindo sobre o problema, interrogamo-nos:

- Quem atrai mais? o professor generalista ou o especialista?
- Quem aparentemente suscita mais confiança ao nível do saber? O professor generalista ou o especialista?

Como verificamos, trata-se de uma falsa questão. A escola do 1º CEB e o processo de ensino-aprendizagem que lhe confere um carácter específico relativamente a outros níveis de escolaridade, não se podem

caracterizar por um maior ou menor número de professores especialistas. No caso da EF, a experiência portuguesa tem evidenciado, na maior parte dos casos, que a intervenção do professor especialista, em nome de uma obtusa interpretação do modelo de coadjuvação, constitui uma mera substituição do docente. Um apoio mais extensivo, junto dos professores da classe, poderia ser uma alternativa mais digna e realista, do que a contratação a tempo inteiro de professores especialistas (Morgan et al., 2002). Em função destes pressupostos, podemos equacionar que os professores com maior vinculação à abordagem da EF no 1º CEB, parecem ser capazes de identificar e caracterizar finalidades educativas da EF, muito para além de meras generalidades, ou até de efeitos educativos gerais, próprios de todas as áreas do currículo. Por outro lado, professores do subgrupo [-] EF parecem centrar as suas preocupações sobre as finalidades educativas da EF em dimensões associadas à mera socialização, ou a alterações decorrentes da vida em grupo e em comunidade, como é a vida escolar, como referem **Alberto** (47 anos, [-] EF):

Para a aprendizagem na medida em que contribui... para um realmente o escape dos miúdos, eu estou-me a repetir sempre, mas realmente... para o domínio e maior respeito dos outros que é importante que hoje... até por isso parece haver... esta disciplina seria muito importante aceitar e respeitar a regra e tudo mais. Isto constrói-se mais facilmente com a EF do que estarmos só a falar não é?

ou **Ricardo** (27 anos, [-] EF), que descreve a sua representação do seguinte modo: *É assim, durante estes anos, pronto, que estive à frente de turmas, pronto, e foram três anos onde, realmente, um professor extra vinha dar, acho que a EF acabava por ser ali um espaço onde as crianças se libertavam mais um bocadinho, pronto, do estar dentro da aula, pronto.* Para **Joana** (47 anos, [-] EF), há mesmo uma perspectiva de catarse quando diz – *Quer dizer, naquele momento, relaxamos, fugimos a tudo..., aos problemas e criamos boa disposição, embora no fim seja um cansaço mas é um cansaço saudável – pelo menos, enquanto fazia ginástica era isso que sentia.* Estas perspectivas de associar as finalidades da EF a dimensões gerais do desenvolvimento são ainda mais nítidas na narrativa de **Clara** (27 anos, [-] EF), quando diz que *A EF também faz isso. A socialização, a desinibição – acho que ajuda muito que sendo importante no contexto do desenvolvimento do aluno, é redutor daquilo que pode e deve ser um contributo mais específico de socialização a uma Cultura Motora (Crum, 1992).*

Parece existir uma assumpção maior de finalidades específicas da EF, por parte dos professores do subgrupo [+] EF, ao identificarem razões e motivos que vão muito para além de trivialidades educativas.

Assim, podemos identificar posições mais centradas numa formação para os valores – *eu acho que a forma de eu influenciar os meus alunos, é: eu procuro sempre, e isso batalho muito com os meus alunos, é a questão da amizade, da sinceridade, da solidariedade* – **Faustino** (52 anos, [+] EF), ou de reforço da auto estima pessoal pela via do domínio continuado de competências nas AFD, integrado no desenvolvimento global do aluno – *E há aquela face que eu entendo que deve ser o desporto que é o sentir-se, o aluno sentir-se realizado, sentir-se, pronto, com uma auto estima elevada, sentir-me bem consigo próprio, sentir bem o*

seu corpo, saber como é o seu corpo para poder ter um desenvolvimento harmonioso em todos os aspectos.

– **Faustino** (52 anos, [+] EF). Para **Miguel** (24 anos, [+] EF), é o potenciar das dimensões da interacção e socialização, visando o impacto presente e futuro da EF na vida dos alunos:

é importantíssimo o fenómeno da socialização, porque... principalmente para aqueles, para aqueles miúdos que não têm irmãos... e que, se calhar, estão habituados a brincar muito sozinhos, e cada vez mais as crianças... felizmente, há, há raras excepções mas,... eu apercebo-me, é claro que isto não tem, não são dados científicos, mas apercebo-me, cada vez mais eles estão agarrados aos videojogos e passam muito tempo sozinhos ... e a EF, a aula de EF ... tem um conjunto... tem uma, uma... uma riqueza muito grande a partir do momento em que está a turma toda junta, naquele contexto estão todos motivados para... para fazer aquele tipo de actividades ... e ... há ali uma área de socialização muito grande ... há ali uma empatia muito grande entre eles, que eu tento manter ao máximo ... e do ponto de vista futuro, tenho a certeza que os meus alunos deste ano, sem qualquer tipo de presunção, vão... Ou melhor, este ano vai ser importante para o resto da vida deles em relação à EF.

A visão de uma relação integrada entre as dimensões do conhecimento específico e as de relação e socialização, emergem da narrativa de **Margarida** (26 anos, [+] EF), quando diz: *Nós vamos ali, vamos não só para aprender a jogar, mas também o aprender a estar, o aprender a conviver com o outro, conhecimento de regras, que eu acho que isso é bastante importante...*

Os resultados, sintetizados no quadro 62, referem-se às unidades de texto identificadas nas narrativas de vida através da categoria “**Crenças/Representações das finalidades educativas da EF no 1º CEB**”.

Quadro 62 - Unidades de texto por entrevista - Crenças/Representações das finalidades educativas da EF

Entrevista	Natureza da valorização da área de EF face a outras	Efeitos educativos gerais	Aprendizagens específicas	Relação com a saúde	Total
<i>Alberto</i>	18	26	6	6	56
<i>Clara</i>	45	44	5	0	94
<i>Ricardo</i>	19	18	0	19	56
<i>Joana</i>	13	16	17	6	52
<i>Sub-total</i>	95 – 37.3%	104 – 50.2%	28 – 21.7%	31 – 28.9%	258 – 37%
<i>Faustino</i>	74	41	28	35	178
<i>Margarida</i>	27	6	26	0	59
<i>Miguel</i>	17	32	40	31	120
<i>Silvia</i>	42	24	7	10	83
<i>Sub-total</i>	160 – 62.7%	103 – 49.8%	101 – 78.3%	76 – 71%	440 – 63%
<i>Total</i>	255 – 36.5%	207 – 29.7%	129 – 18.5%	107 – 15.3%	698

Os professores integrantes do subgrupo [-] EF referem-se mais a finalidades educativas da EF no 1º CEB associadas a efeitos educativos gerais. Por outro lado, os professores do subgrupo [+] EF vinculam-se mais do que os outros a finalidades decorrentes de aprendizagens específicas em EF.

Também é para nós claro que a natureza das perspectivas que possam equacionar a EF no 1º CEB, para além dos efeitos educativos gerais, relevam do aprofundamento do conhecimento profissional dos professores, envolvendo atitudes, crenças, conhecimentos, competências e auto-percepções do professor perante a área. Importa aqui lembrar que a experiência de ensino da EF nas escolas, se constitui como um dos principais factores de mudança nas crenças e atitudes dos professores (Xiang et al., 2000). Não podemos ignorar que parece existir nos professores do 1º CEB um *desejo secreto* e não assumido de que a área de EF não seja da sua responsabilidade pedagógica. Apesar de ser extremamente difícil encontrar professores do 1º CEB que não declarem atribuir *muita importância* à área de EF, quando as questões se tornam mais específicas e operativas, as certezas dessa responsabilidade não são tão fortes. Faz aqui sentido referir como por vezes os professores entram em contradição entre as suas crenças pessoais e as práticas que as podem materializar (Farrell et al., 2004). Para nós, passa pela clareza das finalidades educativas com que os professores encaram a EF no 1º CEB, muita da desmistificação da responsabilidade pedagógica, mesmo quando caminhamos a passos largos para a diminuição do número total de escolas do 1º CEB e as políticas locais e nacionais se dirigem para uma concentração de escolas em *centros educativos*²⁷.

²⁷**Uma resposta educativa moderna para o 1º Ciclo**

Complexo Escolar - Escola do 1º Ciclo e Jardim-de-infância de Paredes de Coura

A entrada em funcionamento desta nova **Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância (EB 1/JI) de Paredes de Coura** permitiu encerrar 23 escolas do 1º Ciclo, anteriormente existentes e dispersas por 21 freguesias deste concelho, onde estavam colocados 25 docentes isolados.

O novo **centro escolar** concelhio funciona a tempo inteiro, diariamente entre as **8:00 e as 18:30 horas**, assegurando um acompanhamento dos seus alunos muito para além das horas curriculares tradicionais.

A confluência no novo centro de alunos anteriormente dispersos por pequenas escolas isoladas garante às crianças o acesso a **novos recursos educativos** e a uma convivência escolar muito mais diversificada, **enriquecendo as suas aprendizagens**.

O horário pós-curricular, entre as 15:30 e as 18:30 horas, é acompanhado por professores e permite desenvolver actividades diversificadas, incluindo **o inglês, a informática, as expressões plásticas, o ensino experimental em laboratórios de físico-química e de biologia, a expressão musical, a expressão físico-motora e o estudo acompanhado**.

Todas as crianças têm acesso a duas refeições (almoço e lanche) servidas na cantina escolar.

O Centro Escolar tem cerca de **370 alunos** distribuídos por **17 turmas do 1º Ciclo** (343 alunos) e por **uma turma do nível pré-escolar** (25 alunos). Além de responder à necessidade de frequência escolar da totalidade das crianças do concelho, esta nova «**EB 1/JI**» de Paredes de Coura é procurada por crianças de concelhos vizinhos.

O espaço é potenciado pela forma como o agrupamento (Agrupamento Vertical do Território Educativo de Coura - com sede na EB 2,3 de Paredes de Coura) gere os seus professores, permitindo a coadjuvação dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico nas suas áreas de especialidade.

O projecto deste centro é da Câmara Municipal e foi aprovado no último governo do primeiro-ministro António Guterres. O edifício é moderno e atraente, criando um ambiente acolhedor para alunos e professores.

(comunicado do Ministério da Educação 12.09.05 - http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/imprensa_det.asp?newsID=108&categoriaID=com)

g) A Formação inicial dos professores na área de EF

A formação específica em EF no âmbito da formação inicial (Magistérios Primários, Escolas Superiores de Educação, Universidades e Institutos Privados), foi caracterizada na narrativa dos professores de forma diferenciada. Assim, para muitos dos que não se implicam com a prática da EF, há logo à partida, antes da caracterização dessa formação, um veemente juízo de valor negativo, que prossegue no impacto pessoal, também negativo, como salienta **Joana** (47 anos, [-] EF) acerca da sua experiência pessoal na formação inicial – *Lembrei-me da professora, lembrei-me. Mas do que aconteceu em EF não me lembro de nada... Quer dizer, porque nada deve ter sido significativo... A EF deve ter sido uma aula que nós passávamos praticamente em branco... Não havia nada...*

Vejamos como **Alberto** (47 anos, [-] EF), comparando com o seu percurso escolar na disciplina de EF, desvaloriza a sua formação inicial: *Houve quase que uma continuação do que seria a EF no secundário, pouco mais.* Noutros casos, é visível uma ausência de conteúdo e de recordações substantivas onde o conhecimento, o domínio de competências pedagógicas, e uma atitude e valorização da área de EF no 1º CEB, como quando **Ricardo** (27 anos, [-] EF), recorda – *Lembro-me que durante o primeiro e o segundo ano não foram assim questões que fossem abordadas* – acrescentando mais à frente as memórias difusas e pouco claras dessa formação inicial:

Durante o meu curso a área de EF foi uma área que só nos foi leccionada no terceiro ano. Só no terceiro ano. Lembro-me que, realmente, tivemos uma grande componente prática a essa disciplina, mesmo direccionada para os alunos, prontos, para a faixa etária que a gente iria ter. Lembro-me que, realmente, tivemos ali, durante aquele ano foi bastante.

ou mesmo a dificuldade, evidenciada por **Clara** (27 anos, [-] EF), para recordar a natureza e o conteúdo da sua formação inicial nesta área – *Eu já estive a lembrar, a ver se me lembrava... Mas se eu tive EF no primeiro ano, eu não me lembro acrescentando ainda referências pouco específicas a aulas científicas e movimentos e essas coisas Eu lembro-me que nós tivemos umas aulas de... Sem ser práticas, umas aulas científicas, onde explicavam essas... esses temas – o movimento e essas coisas.*

Por vezes, a percepção negativa avança no sentido de equacionar o que devia ter sido, e não foi, a formação inicial na área de EF, como refere **Faustino** (52 anos, [+] EF), ao reflectir que:

Eu estava à espera de... de aprender como ensinar os meninos a trabalhar, como ensinar os meninos a manusear uma bola, como fazer..., sei lá, que tipo de exercício físico é que se pode exigir com uma criança num determinado..., de um determinado escalão etário para..., para não criar excessos, porque às vezes cometem-se excessos sem a gente querer... Sei lá, por onde é que se podia começar...E não aprendi isso.

Para os professores mais comprometidos com a abordagem da EF, não tanto pela qualidade de conteúdo científico, pedagógico, programático ou reflexivo, da formação nesta área, mas mais pelas atitudes e crenças transmitidas e vividas, a formação inicial deixou as suas marcas e referências com impacto

suficiente para encorajar abordagens da área e ultrapassar problemas e dificuldades, como refere **Margarida** (26 anos, [+] EF), ao descrever:

Acho que aprendi algumas coisas, se calhar a forma como propor uma actividade às crianças. Acho que é muito importante de facto...a criança estar já motivada para ir jogar. Acho que isso é muito importante e conseguir motivá-las no seu todo não é só uma ou duas. É conseguir motivar aquele grupo de crianças para ir jogar aquela actividade. Acho que isso é importante a forma como nós lançamos a actividade e depois a sequência dessas actividades, também é muito importante

Os professores do subgrupo [+] EF parecem ter uma percepção mais positiva da sua formação inicial, quer pela forma quer pelo seu conteúdo, como fonte de conhecimento específico da área de EF. Neste campo, repare-se como **Sílvia** (52 anos, [+] EF), com entusiasmo e sentido crítico, descreve o potencial decorrente da sua formação inicial: *Se eu não tivesse tido essa preparação, essa formação não tinha capacidade, possivelmente, para me orientar perante 43 rapazes. Eu acho que a formação que eu tive, a orientação que eu tive que foi muito boa. Eu penso que foi muito boa – Eu olho para trás e penso que foi muito boa. Não era uma formação utópica – as pessoas sabiam aquilo que estavam a ensinar, enquanto Miguel* (24 anos, [+] EF) valoriza a qualidade dos seus professores no contexto dessa formação – *Eu acho que tive a felicidade de ter bons professores no ensino superior e não tenho razões para fazer um mau trabalho.*

A formação inicial parece não ter sido marcante, tanto pelo seu conteúdo, mas antes pela sua forma e imagem do seu responsável. Se, para os professores, ela pode ser um marco na construção de conhecimento profissional, numa lógica de articulação de competências de acção, parece não ter tido, nestes professores do 1º CEB, um impacto tão forte como se imagina. A este facto não poderá deixar de estar associada também uma certa “marginalidade” e/ou “menorização” da área de EF no contexto da formação inicial dos professores do 1º CEB em Portugal. Ainda no contexto da formação inicial, importa salientar o significado e impacto do “estágio” como um importante momento na formação profissional, que, no caso da EF, assume maior significado por, muitas vezes, conflitar com a sequência de formação específica da área realizada nos anos anteriores, na formação inicial. Numa construção de hierarquia de valorização das áreas curriculares do 1º CEB, torna-se claro que ela tem início no estágio, como refere **Alberto** (47 anos, [-] EF), ao descrever que *tínhamos a preocupação de planificar as áreas principais que eram o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa e a Matemática e depois íamos um bocadinho á Expressão Plástica e depois uns dias que não arranjávamos a Expressão Plástica arranjávamos a EF, ou a Expressão Dramática, portanto era assim* ou de forma mais incisiva e radical, o referido por **Sílvia** (52 anos, [+] EF), que relata sobre o seu estágio: *Não me recordo de ter dado aulas de EF. Não me recordo. Não, não me recordo... Possivelmente houve, mas eu não me recordo. Eu lembro-me perfeitamente que tínhamos de dar aulas de Música, de Expressão Plástica, mas.... Mas onde nós tínhamos que dar mais... Eu recordo-me que essas eram as mais importantes: Português, Matemática, Ciências... Não me recordo das outras.*

No âmbito da **Formação Profissional**, os professores referem-se mais vezes a questões associadas à subcategoria **Estágio**, seguidas da percepção do **Impacto da formação inicial**, decorrentes de referências à percepção pessoal do percurso de formação. As referências centradas sobre o impacto pessoal da formação são bastante claras e objectivas. O impacto da formação inicial é percebido de forma pouco positiva, principalmente pelos professores do subgrupo [-] EF, como na narrativa de **Clara** (27 anos, [-] EF), que descreve – *Pois, também foi isso que eu disse. Foi muito superficial...* classificando-a como *Acho que era uma formação muito fraca a nível de EF* e globalmente sentindo uma profunda carência de formação na área de EF, apesar de ter um percurso de vida pessoal vinculado à prática desportiva – *Nem lhe sei responder a essa pergunta porque eu não tive quase formação nenhuma a nível de EF...*

Torna-se contrastante o entusiasmo, o impacto e percepção positiva dos professores do subgrupo [+] EF, acerca da sua formação inicial, como quando **Sílvia** (52 anos, [+] EF) diz: *Primeiro, o entusiasmo que me transmitiram – isso foi o mais importante, o entusiasmo que me transmitiram* ou, na opinião de **Miguel** (24 anos, [+] EF), *Parece que me abriram o horizonte para determinadas áreas, não só na EF mas também em áreas de saúde ligadas à EF... penso que em termos de formação, teve uma grande importância..., comparativamente com as narrativas dos professores do subgrupo [-] EF.*

Quadro 63 - Unidades de texto/professor - Formação Profissional

Entrevista	Formação inicial	Impacto da formação inicial	Formação contínua	Estágio	Total
<i>Alberto</i>	35	28	2	68	133
<i>Clara</i>	45	52	0	59	156
<i>Ricardo</i>	77	47	3	44	171
<i>Joana</i>	21	31	8	22	82
Sub-total	178 – 38.4%	158 – 31.7%	13 – 20%	193 – 38.8%	542 – 35.5%
<i>Faustino</i>	67	99	48	87	301
<i>Margarida</i>	88	80	0	78	246
<i>Miguel</i>	91	118	0	123	332
<i>Sílvia</i>	40	44	4	16	104
Sub-total	286 – 61.6%	341 – 68.3%	52 – 80%	304 – 61.2%	983 – 64.5%
Total	464 – 30.4%	499 – 32.7%	65 – 4.3%	497 – 32.6%	1525

Nas quatro subcategorias, os professores do subgrupo [+] EF realizam mais referências durante as suas narrativas do que o subgrupo [-] EF.

Em termos gerais, podemos dizer que, de acordo com as narrativas dos professores, as referências à **Formação inicial** (30.4%), ao **Impacto da formação inicial** (32.7%) e ao **Estágio** (32.6%) têm no contexto do discurso global dos professores peso semelhante. Já as referências realizadas sobre a **Formação Contínua** tendo uma reduzida valorização global (4.3%) são no discurso narrativo dos professores do subgrupo [+] EF que obtêm maior expressão, apesar de centrada nos professores mais experientes deste subgrupo, em linha com resultados de outros estudos (Guimarães, 2002; Rocha et al., 1992), que

identificavam o papel positivo das iniciativas de formação contínua para a prática da EF por parte dos professores.

No contexto da formação inicial, faz todo o sentido destacar o momento fundamental do **Estágio**, já que a própria narrativa dos professores lhe reconhece um forte papel estruturante de conhecimentos e competências de intervenção. Relativamente à área de EF, são percepcionadas ausências como as descritas por **Joana** (47 anos, [-] EF) – *Não houve. Não houve programação e eu não me lembro de ter dado nenhuma aula de EF enquanto estagiei...* – ou **Ricardo** (27 anos, [-] EF):

Onde estagiei? É assim, estagiei já aqui numa escola na cidade, em A. E nessa escola já havia um professor que se deslocava à escola para dar essa área em particular. Lembro-me que, geralmente, o meu estágio era à segunda e terças-feiras e essa aula acho que era dada à quinta. Nunca tive possibilidade de estar presente, pronto, aquando dessa aula. Mas, pronto, lembro-me que já nessa altura havia essa parte...

Noutros, é possível identificar uma certa desvalorização da área de EF, percepcionada durante o estágio pelos próprios formandos, como **Alberto** (47 anos, [-] EF) – *Até no chamado estágio que a gente fazia, ao nível da EF não se fazia assim nada de especial num contexto que se caracterizava por obedecer a uma hierarquia de áreas curriculares, objectivamente definidas e cumpridas durante o estágio, onde o estatuto da área de EF era muito baixo:*

O estatuto, não sei se na escola, mas na sala onde eu estagiei, não seria realmente ... Digamos não seria um estatuto privilegiado. Portanto nós enquanto estagiários, na altura fazíamos um plano de aulas para aquele dia, tínhamos a preocupação de planificar as áreas principais que eram o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa e a Matemática e depois íamos um bocadinho à Expressão Plástica e depois uns dias que não arranjávamos a Expressão Plástica arranjávamos a EF, ou a Expressão Dramática, portanto era assim.

ou carências de sistematização do percurso de formação, muitas vezes em contradição com o currículo da própria formação inicial na área de EF, como o reflectido por **Margarida** (26 anos, [+] EF), ao referir a sua experiência em EF durante o estágio *Quase não houve, porque depois... nada foi aplicado. No estágio, a nível do estágio pouco foi aplicado, também não quero dizer nada, também não vamos ser radicais. Mas pouco...* ao mesmo tempo que, para outros, alguns aspectos mais específicos foram desenvolvidos, como descreve **Faustino** (52 anos, [+] EF):

Houve mais especificidade a nível dessa disciplina porque o nosso estágio também contemplou um bocado dessa disciplina... e o nosso grupo, pronto, a nível de trabalho questionámos a professora como fazer, como não fazer, o que fazer a nível do 1º Ciclo a nível do andebol, que... que, pronto, número de equipas, número do campo, essas especificidades que cada modalidade necessita (não é?)

descrevendo alguns processos de superação de dificuldades sentidas durante esta fase da formação ao referir que *os problemas pedagógicos, quer dizer, nós ali a nível de problemas pedagógicos sentimos...; alguns que sentíamos era a nível de planificação das aulas e aí íamos ter com a professora de EF que, de certa forma, nos... nos ajudava e... porque aquilo tinha de passar para o papel.* (**Faustino** 52 anos, [+] EF)

A formação inicial em EF, sendo mais importante do que daquilo que aparenta, tem de ser entendida como o momento e o campo onde a clareza conceptual se pode ir definindo, onde a consolidação de competências de intervenção podem ocorrer. Integrando-a, mas já numa transição para a entrada na realidade da escola do 1º CEB, o impacto do *estágio*, em termos pessoais e profissionais, justifica que a área de EF seja mais valorizada, desenvolvida e as suas competências específicas trabalhadas. É inaceitável que o processo de *marginalização curricular* da EF, na escola do 1º CEB, tenha início nesta fase do desenvolvimento profissional dos professores. Se a formação inicial não pode ser “o faz de conta” da excelência que seja, no mínimo, o exemplo que aglutina, sintetiza e projecta atitudes, valores, conhecimentos e competências para uma intervenção profissional futura na área de EF no 1º CEB, já que nunca podemos esquecer que o conhecimento dos professores recoloca a questão do valor da sua própria formação (Grossman, 1990). No contexto global da formação inicial, o *estágio* emerge, pela forma como as apreciações mais negativas ou positivas vão sendo feitas, como um forte momento não só de aprendizagem e aperfeiçoamento de competências profissionais, mas também como uma fase da socialização do professor do 1º CEB, onde a área de EF não pode ser desde aí desvalorizada aos seus olhos. A sua importância, aos olhos dos futuros professores, está bem expressa na forma como **Joana** (47 anos, [-] EF) sintetiza as razões para o “seu problema com a EF”, quando diz: *tive muitos aspectos negativos, como no magistério que não lembro nada... e acho que aí foi marcante*. No campo oposto, emergem as valorizações positivas de **Miguel** (24 anos, [+] EF) quando, quase glorifica a sua formação, muito para lá das questões de conhecimento específico, ao referir que: *Parece que me abriram o horizonte para determinadas áreas, não só na EF mas também em áreas de saúde ligadas à EF... penso que em termos de formação, teve uma grande importância...*, sintetizando também num despertar de uma nova atitude, quando diz: *Acho que a minha formação inicial foi muito importante em relação a isso – em procurar sempre conhecimento*.

h) A influência dos outros nas decisões dos professores em EF

Os professores do 1º CEB não parecem fazer depender as suas decisões em EF dos outros actores do Sistema Educativo. No entanto, sabemos como as melhores práticas de EF na escola primária, não estão desligadas do apoio e suporte da administração educativa (Anderson, 1994). Se, por um lado, reconhecem que as lideranças intermédias do Sistema Educativo não interferem ou influenciam muito pouco nessas decisões, são os seus alunos que estão (naturalmente) no centro dos seus traços de influência na área de EF. No entanto, numa perspectiva reflexiva de narrativa de vida, de forma muito clara, os professores do subgrupo [+] EF identificam a influência de pais, irmãos, professores, treinadores, monitores e outros nas suas práticas de AFD. Nas referências a outras pessoas, no contexto da prática da EF e/ou de AFD em diversos contextos, salienta-se uma certa carga emocional que cada uma dessas pessoas associava ao

estímulo, promoção e aprendizagem de competências motoras, como o caso de **Faustino** (52 anos, [+] EF), ao salientar a influência na sua vida de um monitor: *Aliás houve um sujeito que me marcou muito, antes de eu ir para o Atlético Clube de N L, no hóquei Clube do H havia lá um... uma pessoa que me iniciou praticamente no desporto que era o Chico Bamba.* Para **Silvia** (52 anos, [+] EF), as professoras que a marcaram no âmbito da EF e das AFD fizeram-no de diferentes formas – *Olhe, eu recordo a minha professora de EF – nós temos tantos professores e esquecemos muitos, mas a minha professora de EF do quinto e sexto ano eu nunca a esqueço e momentos, como na adolescência, em que relata Ela foi, realmente, a professora que mais me marcou, porque era muito exigente – como eu digo –, mas era muito companheira, muito elegante. Criou em nós, portanto, uma visão muito mais profunda da EF da nossa vida, sobretudo, da vida da mulher ou, antes disso, no início da escolaridade referindo-se à sua professora primária: Ah! E, portanto, criou em mim um gosto muito grande assim, como por exemplo, a primeira professora criou um gosto por mim muito grande para o desenho, para a escrita, também criou em mim um gosto muito grande para Educação Física. É por isso que a escola primária é muito importante*

Mas mais do que isso, identificam as características e as formas como recordam e descrevem o significado pessoal dessas práticas, com as consequentes influências indirectas na construção das suas concepções, gostos e atitudes para com a EF em geral. Estes dados parecem-nos de extrema importância na construção de uma relação estruturada com base em referências positivas e marcantes do ponto de vista experiencial. Ninguém tem uma percepção positiva de uma actividade educativa da qual não tenha vivências pessoais ou não vislumbre os seus benefícios educativos para os seus alunos. O conhecimento dos professores, subjacente à construção curricular da EF, necessita de um clima de escola centrado na aprendizagem, na partilha de saberes e competências, numa comunidade de práticas (Banks et al., 2005). Tal situação é bastante mais clara para os professores do subgrupo [+] EF, que relevam factos e pessoas e o seu impacto nas suas vivências e recordações da escola, da EF ou de outras práticas de AFD noutros contextos sociais, apesar de **Clara** (27 anos, [-] EF) também referir: *o meu pai acompanhou-me muito de perto, que ele gostava muito que eu praticasse.*

i) Os blocos programáticos marginais na construção curricular em EF

A composição eclética do programa de EF no 1º CEB (ME, 1992) envolve blocos programáticos que para além de requerem condições materiais bastante específicas, exigem dos professores conhecimentos e competências próprias. De forma continuada (Guimarães, 2002; Mira, 1999; Neves, 1997; Rocha, 1998) os professores têm vindo a evidenciar uma fractura curricular entre dois blocos programáticos – Patinagem e Natação – e os restantes que integram o currículo da EF no 1º CEB. As questões de conhecimento acerca destes blocos programáticos, sendo obviamente extensíveis à sua operacionalização didáctica, conduzem à sua marginalidade curricular, dificultando a superação de problemas e o necessário aperfeiçoamento de

competências profissionais. No contexto das narrativas, os professores, quando o fazem, unicamente identificam e referem os blocos programáticos mais abordados, como quando **Margarida** (26 anos, [+] EF) descreve que *Por exemplo os Deslocamentos e Equilíbrios, há muitos miúdos que não se conseguem equilibrar e que se calhar só com determinadas tarefas é que nós nos vamos aperceber disso* ou como reconhece **Alberto** (47 anos, [-] EF), por influência de experiências profissionais anteriores – *o capítulo dos jogos era aquele que nós mais conhecíamos e que nós mais tínhamos praticado no estágio, não é? Da ginástica também, pronto já vinha desde o meu primeiro ciclo mas também... também era aquilo que os miúdos mais gostavam, normalmente a ginástica e os jogos*. Uma dimensão importante para caracterizar parcialmente alguma desta submarginalidade curricular, por parte da Patinagem e da Nataação, relaciona-se com as carências de espaços, equipamentos e recursos materiais específicos da EF, que nestes dois blocos programáticos impedem a sua abordagem pedagógica, como refere **Alberto** (47 anos, [-] EF): *Um dos problemas que eu me esqueci de referir, para além do espaço e que realmente era comum a muitos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, era a falta de material, portanto nós tínhamos sempre que improvisar tudo não é?*. Nesta sequência, **Alberto** (47 anos, [-] EF), de forma crítica e racional, relaciona as questões das condições materiais com as atitudes e crenças dos professores do 1º CEB para com a abordagem da EF no 1º CEB, ao dizer que *Se eles também pensam, que realmente não têm condições para pôr em prática a EF, também se não vão realizar também não sentem muito a necessidade de se documentarem, de melhorarem a sua formação a esse nível*. A questão dos recursos materiais em EF coloca-se aqui com uma centralidade distinta de outros contextos justificativos da intervenção pedagógica dos professores na área de EF no 1º CEB. A Nataação e a Patinagem, pela sua natureza, exigem condições materiais muito específicas, mas também um domínio de competências de intervenção pedagógica, em contextos completamente diferentes dos outros blocos programáticos da EF, como sejam o meio aquático e a constância de equilíbrio dinâmico.

j) **As condições materiais da EF na sua construção curricular**

As condições materiais para a prática da EF em muitas escolas do 1º CEB, têm constituído “álibi” para muitos professores não abordarem a área de EF com os seus alunos. Tal é frequentemente referenciado pelos professores em inúmeros estudos (Neves, 1997) como um forte motivo que impede a normal abordagem desta área do currículo. Em função dos dados recolhidos junto dos dois grupos de professores entrevistados, emerge de forma muito clara uma visão distinta deste factor de organização do processo de ensino-aprendizagem em EF. Assim, para os professores menos implicados na abordagem da área, as referências associadas a este factor são quase constantes e muitas vezes apresentadas como justificativas para a compreensão de muitas das atitudes dos professores do 1º CEB para com a área de EF. Por outro lado, para os professores mais implicados na EF, mesmo reconhecendo muitas vezes as limitações

de espaços e materiais específicos da EF nas escolas onde trabalharam, fazem salientar que isso não é impeditivo da abordagem da área e que, para benefício dos alunos, as adaptações curriculares e de recursos devem impor-se na vida da escola.

Nas narrativas dos professores, é possível distinguir diferenças acerca do papel das condições materiais para o desenvolvimento da EF, considerando não só a percepção dos recursos materiais existentes na sua escola actual, como em geral e enquanto alunos de EF no 1º CEB e nos ciclos seguintes.

As referências acerca das **Condições materiais** do ensino da EF, nos diferentes contextos escolares, faz emergir diferenças nas narrativas, do ponto de vista quantitativo, conforme podemos ver no quadro 64:

Quadro 64 - Unidades de texto/professor - Recursos Materiais em EF

Entrevista	Na sua escola do 1º ciclo	Nas escolas dos ciclos seguintes	Nas escolas do 1º ciclo onde trabalhou	Influência geral das condições materiais na EF do 1º ciclo	Total
<i>Alberto</i>	9	0	16	21	46
<i>Clara</i>	16	19	0	4	39
<i>Ricardo</i>	12	0	26	0	38
<i>Joana</i>	0	0	1	1	2
Sub-total	37 – 27.6%	19 – 73%	43 – 22.9%	26 – 28.6%	125 – 28.5%
<i>Faustino</i>	7	5	72	24	108
<i>Margarida</i>	61	2	47	24	134
<i>Miguel</i>	11	0	0	3	14
<i>Sílvia</i>	18	0	26	14	58
Sub-total	97 – 72.4%	7 – 27%	145 – 77.1%	65 – 71.4%	314 – 71.5%
Total	134 – 30.5%	26 – 6%	188 – 42.8%	91 – 20.7%	439

Um traço distintivo dos dois subgrupos de professores remete para atitudes quase opostas face aos problemas dos recursos materiais específicos da EF. Na descrição das condições da escola do 1º CEB da sua infância é possível distinguir atitudes diferentes entre **Alberto** (47 anos, [-] EF) – *o facto dos recreios não terem condições, eram recreios de terra, cheios de buracos, poças de água. Realmente o espaço coberto que nós tínhamos, era um espaço com alguns perigos, com bastantes esquinas...* e **Faustino** (52 anos, [+] EF) – *Não, quer dizer, eu penso que não. Eu recordo-me... lá nós fazíamos os nossos jogos; os jogos não precisávamos de um campo especial... Também..., não sei..., porque, se calhar, não foi referido pela professora... A realização de uma actividade... tipo carácter físico ou de EF, como tal nós não reparávamos...* indiciadoras de uma percepção das condições materiais para a EF que se poderá reflectir noutras decisões. Para uns, todas as condições materiais que cada escola do 1º CEB oferece, exige adaptações e formas de superação, enquanto que, para outros, os recursos materiais das escolas constituem-se como “álibi” para a inacção, como descreve **Alberto** (47 anos, [-] EF) – *Um dos problemas que eu me esqueci de referir, para além do espaço e que realmente era comum a muitos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, era a falta de material, portanto nós tínhamos sempre que improvisar tudo não é?* ou **Joana** (47 anos, [-] EF), a propósito

das condições actuais das escolas, quando salienta – *e nem sequer havia material...* – ou mesmo para **Ricardo** (27 anos, [-] EF) que, sendo um jovem professor com uma forte vinculação à prática desportiva, com uma infância e adolescência recheada de diversas experiências escolares e federadas de prática desportiva, que manifesta a percepção de que as condições materiais, só por si, constituem um factor bloqueante da acção pedagógica, muitas vezes hipotecando oportunidades de estimulação dos seus alunos:

Sim. Principalmente foi isso. Foi logo um aspecto que saltou logo à vista foi, pronto, os meios da escola que eram praticamente nenhuns. Pronto, era o espaço, era a escola, era o edifício da escola, era um quadro e pouco mais havia do que isso. E pronto, lá está, mesmo cá fora, na parte exterior, o recinto que havia era uma coisa mínima. É como eu digo: as crianças acabavam por nem ter a possibilidade de levar uma bola para jogar porque aquilo ficava situado tipo numa encosta da montanha

muitas vezes hipotecando oportunidades de estimulação dos seus alunos. Estas situações contrastam com atitudes e comportamentos de outros professores que não se auto-limitam em função do factor condições materiais da EF, obviamente importante, mas que na prática não pode impedir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nesta área, como descreve entusiasticamente **Sílvia** (52 anos, [+] EF) – *Tanto que, quando eu hoje, ouço as minhas colegas dizer que não têm espaços, não têm isto, não têm aquilo, eu não concordo absolutamente nada com isso* – clarificando e acrescentando, numa visão retrospectivo-geracional, indiciadora de uma outra atitude:

Olhe, eu não lhe posso dizer que tive falta de material, porque não estávamos habituados a isso, não lhe posso dizer que tinha falta de espaço porque não estávamos habituados. Nós estávamos habituados a desenrascar-nos com aquilo que tínhamos. Eu acho que só hoje é que se nos põe os problemas de não termos espaço, de não termos material. Naquela altura nós não sentíamos muito isso. Não sentíamos muito; não sentíamos nada.

e exemplificando as suas experiências de ensino em função das condições materiais:

Os telheiros – não sei se lembra – eram muito pequeninos. Era impossível dar uma aula a quarenta e três miúdos num telheiro daqueles. Eu recordo mais era precisamente isso, tanto que as decisões era ter que olhar para o tempo, ver o tempo, o que é que eu podia fazer nos dias em que eu decidia dar EF; às vezes tinha que alterar. Olhar para os espaços, olhar para os tamanhos...

Em simultâneo, importa referir também como **Alberto** (47 anos, [-] EF), de forma crítica e racional relaciona as questões das condições materiais com as atitudes e crenças dos professores do 1º CEB para com a abordagem da EF, ao dizer que *Se eles também pensam, que realmente não têm condições para pôr em prática a EF, também se não vão realizar também não sentem muito a necessidade de se documentarem, de melhorarem a sua formação a esse nível.* Em geral, os professores do subgrupo [-] EF têm uma percepção negativa sobre as condições materiais para a prática da EF nas escolas do 1º CEB, caracterizada pelas persistentes referências à ausência ou à inadequação, desmobilizadoras da sua prática nas escolas do 1º CEB. Para estes, professores as condições materiais da EF são mesmo um factor determinante da sua abordagem da área curricular da EF.

A clara ausência de identificação de fracas condições materiais para o processo de ensino-aprendizagem da EF, nas escolas da infância dos professores, justifica-se perante o facto de nesta, haver uma consciência de que tal não se percepção como obstáculo à prática da EF. O interesse e a motivação sentida pelas AFD na infância, permitem tudo ultrapassar e vencer, incluindo as menos boas condições materiais para a prática da EF.

Em termos de síntese desta análise das narrativas de vida dos professores integrantes dos dois subgrupos, podemos dizer que, globalmente, a maioria do conteúdo das narrativas de vida (50.1%) se centra nas cinco categorias da sua análise de conteúdo. Desse discurso narrativo global dos professores emergem as referências às descrições e reflexões acerca das suas **práticas de ensino-aprendizagem na EF**, mas também aos processos, impacto e significado da sua **formação profissional na área de EF**. Também as referências à natureza do **currículo da EF**, que engloba dimensões como as atitudes dos professores para com a EF, a sua opinião acerca dos programas de EF e as decisões de planeamento, objectivos e avaliação em EF, se salientam no discurso dos professores. As **vivências pessoais da EF** durante a escolaridade (1º, 2º/3º ciclo e secundário), enquanto alunos, destacam-se com os professores do subgrupo [+] EF, a recordarem não só mais experiências positivas, mas também mais marcantes e de referência no seu percurso de vida.

Numa abordagem entre os dois subgrupos de professores [+] EF e [-] EF as referências ao contexto familiar/infância surgem muito semelhantes entre os dois, apesar da coexistência de influências familiares positivas e negativas em professores do subgrupo [-] EF. Os professores do subgrupo [+] EF recordam e reflectem acerca das suas vivências da EF enquanto alunos, nos diferentes níveis de escolaridade, de forma mais positiva do que os professores do subgrupo [-] EF. As AFD e seu significado estiveram presentes na vida dos professores dos dois subgrupos, destacando-se aqui um professor do subgrupo [-] EF que teve, durante toda a sua vida, um estilo de vida bastante activo e recheado de experiências de AFD, em contradição com a sua actual atitude perante a EF. Apesar da percepção relativamente pouco positiva de todos os professores, os professores do subgrupo [+] EF, ainda assim, valorizam bastante mais a sua formação inicial e o seu significado pessoal. Destaque nesta categoria para o impacto atribuído ao “estágio” onde, demasiadas vezes, a EF inicia a sua *marginalização curricular* (Rocha, 1998). As **condições materiais da EF** nas suas escolas de infância e juventude não se distinguem nos dois subgrupos. No entanto a sua perspectiva sobre as actuais condições materiais da EF nas escolas do 1º CEB, dividem os subgrupos, com os professores do subgrupo [+] EF, apesar de reconhecerem problemas e dificuldades, a encararem que as condições não são determinantes, mas antes condicionantes da frequência, natureza e qualidade da EF no 1º CEB.

Os professores do subgrupo [+] EF fazem, comparativamente, bastantes mais referências no seu discurso a práticas de ensino-aprendizagem em EF, do que os professores do subgrupo [-] EF, aspecto que

poderá ser analisado como óbvio e natural, face às diferenças entre os subgrupos. No entanto, elas são também mais específicas e alusivas aos conteúdos programáticos da EF, mostrando um maior conhecimento não só programático, como do conteúdo pedagógico da EF.

A **percepção de evolução de competências de intervenção na área de EF** tem mais referências por parte dos professores do subgrupo [+] EF do que relativamente aos professores do subgrupo [-] EF, sobressaindo por evidenciarem globalmente uma percepção mais positiva. É nas questões associadas às fontes de **conhecimento específico de EF** que os dois subgrupos revelam maiores clivagens, não só pela evidência de maior número de referências como pela identificação e caracterização das fontes. Para os professores do subgrupo [+] EF, não só há uma atitude activa de busca de conhecimento, como as fontes que identificam são mais vastas. Não há identificação de uma fonte única de conhecimento específico, mas um espectro mais abrangente de fontes. Também quanto à categoria currículo da EF há grandes diferenças entre os dois subgrupos, com os professores do subgrupo [+] EF a manifestarem-se sobre atitudes para com a EF e principalmente evidenciando mais opiniões acerca dos programas de EF no 1º CEB. Diferenças ainda mais acentuadas, nas questões que remetem para a descrição sobre planeamento, objectivos e avaliação, o que vem evidenciar como este grupo tem, de forma consistente, para além de uma outra atitude para com a EF, uma prática frequente que lhe permite descrever com mais objectividade tais práticas profissionais. A identificação das finalidades educativas da EF no 1º CEB parece ser demasiado centrada em efeitos de catarse ou de um valor instrumental da EF, no discurso dos professores do subgrupo [-] EF, enquanto aos professores do subgrupo [+] EF se associam mais a finalidades específicas da EF que vão para lá de trivialidades educativas.

V. Conclusões do Estudo

O presente capítulo retomando as análises anteriores, pretende esboçar um conjunto de conclusões gerais do estudo, assumindo que a multiplicidade de variáveis que analisámos, em torno da construção curricular da EF no 1º CEB e dos seus professores, exigem uma abordagem global que permita manter coerência e rigor na sua forma. Em linha com estas considerações, apresentamos na coluna da esquerda as conclusões gerais do nosso estudo, não abdicando de as contextualizar em várias dimensões e suportadas nas informações sistematizadas na coluna da direita, que de forma mais assertiva, emergiram dos resultados das duas fases de desenvolvimento do nosso estudo.

A construção subjectiva do conhecimento na área de EF

O conhecimento específico na área de EF que, potencialmente, permitirá aos professores do 1º CEB, desenvolver competências de intervenção pedagógica, não se limitam à natureza das experiências formativas realizadas no âmbito da sua formação inicial. Todo o seu percurso pessoal de vivências das AFD, da qualidade e significado da EF enquanto aluno, não podem ser escamoteadas. As marcas deixadas pelas práticas vividas na EF não são desprezíveis nem deixam de influenciar a construção da imagem e percepção sobre o seu potencial formativo. Se não podemos esquecer que a EF tem sido desde sempre uma área curricular marginal, com todos os efeitos dessa situação, é imprescindível que o deixe de ser no contexto da formação profissional. A percepção negativa acerca da formação específica em EF com que muitos professores terminam a sua formação inicial, impede a formação de uma atitude positiva para com a área e o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais ao longo dos anos. Por outro lado, a pressão social e institucional centrada nas aprendizagens das ditas “áreas nobres”, prefigura um processo selectivo de hierarquização curricular, com fortes influências nas atitudes, desenvolvimento de conhecimentos e aperfeiçoamento de competências no professor do 1º CEB.

A referência dos professores às suas lacunas de formação na área específica de EF releva de uma ideia que hoje devemos considerar

- As vivências pessoais da EF durante a escolaridade (1º, 2/3º ciclo e secundário) enquanto alunos, destacam-se com os professores do subgrupo [+] EF a recordarem não só mais experiências positivas, mas também mais marcantes e de referência no seu percurso de vida

- Enquanto alunos, os professores tiveram uma frequência escolar muito desigual, com um número muito reduzido deles a identificarem-se com a frequência da EF na totalidade dos níveis de ensino, tendo a EF na escola do 1º CEB sido uma realidade para um número muito reduzido de professores do 1º CEB.

- A sua percepção positiva sobre a EF em função da sua experiência escolar, está mais associada à identificação dos seus efeitos educativos específicos.

completamente desajustada. Trata-se de equacionar que a formação de um qualquer professor se limita à sua formação inicial. Fazê-lo é negar a identidade do professor como um profissional com formação superior, com competências reflexivas acerca da sua própria profissionalidade docente. Ser professor é desejar manter-se actualizado, saber mais e procurar garantir que esse saber possa ajudar ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Se cada um de nós se limitasse à natureza das competências num dado período de tempo (o da sua formação inicial), como suporte único para a sua intervenção profissional, estaríamos parados no tempo e à mercê de um grande desajuste profissional. Acontece que a área de EF não é fruto de grande pressão social, no sentido do seu desenvolvimento nas escolas do 1º CEB, ficando à mercê da atitude dos respectivos professores. O mesmo não acontece (e bem) com as áreas ditas nobres, em que principalmente a Língua Materna e a Matemática são fonte de preocupação por parte dos pais e da sociedade em geral.

A formação dos professores, se não se inicia na frequência da formação inicial, também não se esgota no seu final – antes se abrem janelas de perspectivas múltiplas de enriquecimento de competências, que a atitude reflexiva, centrada nas diversas experiências profissionais e a formação contínua (nos mais diversos moldes), podem ajudar a construir. Refira-se que a área de EF no 1º CEB foi uma daquelas sobre a qual foram dinamizadas maior número de acções de formação no âmbito do programa Foco (GCDE, 1997) e em que os próprios professores do 1º CEB mais acreditam em termos de valorização pessoal e profissional (Guimarães, 2002).

Os professores do 1º CEB revelam uma debilidade de fundamentos que emergem das suas dificuldades de usar uma visão estratégica da sua acção pedagógica. Este facto, conduz a visões demasiado funcionais e mecanicistas, em busca do sucesso imediato, que criam obstáculos à abordagem ou ao aprofundamento na área de EF no 1º CEB. Podemos dizer que, na maioria das situações os professores do 1º CEB se encontram demasiado *enroscados na rotina* ou à procura dela. Tal facto, na abordagem de uma área curricular marginal (Rocha, 1998) cujo desenvolvimento está dependente das próprias opções

- A dimensão negativa da EF em função da sua experiência escolar, para além da indefinição decorrente da forte expressão da ausência de resposta, é associada ao estabelecimento de ensino (condições materiais, organização, frequência, carga horária da EF).

- Os professores do subgrupo [+] EF recordam e reflectem acerca das suas vivências da EF enquanto alunos, nos diferentes níveis de escolaridade de forma mais positiva do que os professores do subgrupo [-] EF.

- Apesar da percepção relativamente pouco positiva de todos os professores, os professores do subgrupo [+] EF, ainda assim, valorizam bastante mais a sua formação inicial e o seu significado pessoal. Destaque nesta categoria para o impacto atribuído ao "estágio" onde demasiadas vezes, a EF inicia a sua marginalização curricular

educativas dos professores (Moreira, 2000; Rocha, 1998), pode conduzir a processos de legitimação das invasões curriculares (Seabra et al., 2004), dificultando o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores do 1º CEB nesta área.

Há factores de ordem pessoal que possuem reflexos nas crenças e atitudes dos professores, influenciando as suas decisões pedagógicas. De entre eles podemos identificar que a própria vivência residual da EF no 1º CEB é uma bastante evidente, em paralelo com a sua qualidade e impacto transmitidos pelos professores responsáveis.

A construção curricular da EF na escola do 1º CEB está subjectivamente dependente das crenças, atitudes e conhecimentos dos seus professores do 1º CEB, sendo claramente a natureza das atitudes e relações dos professores para com a área de EF que condicionam as suas opções educativas, ainda que não possamos sinalizar que a força de um só factor – a qualidade e impacto da sua formação inicial, as vivências pessoais de AFD, as melhores ou piores condições de ensino da EF, ou o conhecimento específico sobre a área – é suficiente para desenvolver curricularmente a área de EF, já que co-existem um número apreciável de factores que se influenciam de forma interdependente. Para os professores, esta área não possui finalidades educativas claras e precisas, já que para muitos ainda é um tempo curricular diferente que, pela sua natureza, deve cingir-se às suas dinâmicas de catarse e desconstracção na rotina escolar e no dia a dia dos alunos. Para outros, a *bruma* do potencial positivo da EF no 1º CEB, apesar de todo o entusiasmo e empenho, não chega a fundamentar-se em conhecimentos específicos que permitam clarificar as suas finalidades educativas. E aqui seguimos Grossman (1990) quando afirma que o conhecimento dos professores recoloca a questão do valor da formação de professores.

Não podemos negligenciar que as perspectivas com que os professores olham o seu passado (curto ou longo) são sempre resultado dos filtros do seu presente, já que a sua identidade é entendida unicamente como imbuída das suas histórias que lhe são transmitidas pelas imagens do passado e do presente em que vivem e trabalham. (Clandinin e Huber, 2005).

- Para os dois subgrupos de professores - [+] EF e [-] EF – as referências ao contexto familiar/infância surgem muito semelhantes entre os dois, apesar da coexistência de influências familiares positivas e negativas em professores do subgrupo [-] EF.

- As referências à natureza do currículo da EF que engloba dimensões como as atitudes dos professores para com a EF, a sua opinião acerca dos programas de EF e as decisões de planeamento, objectivos e avaliação em EF, também se salientam no discurso narrativo global dos professores.

- A identificação das finalidades educativas da EF no 1º CEB, parece ser demasiado centrada em efeitos de catarse ou de um valor instrumental da EF, no discurso dos professores do subgrupo [-] EF, enquanto aos professores do subgrupo [+] EF se associam mais a finalidades específicas da EF, que vão para lá de trivialidades educativas.

O conhecimento profissional prático de cada professor integra, para além dos saberes específicos e de conteúdo a ensinar, as potencialidades de construir um conhecimento resultante do confronto singular com as realidades profissionais experienciadas e suas necessidades de transformação pedagógica e social. Tal conhecimento profissional dos professores está associado à forma como, nas escolas, se centra em comunidades de prática e de conteúdo (Banks et al., 2005). Acontece demasiadas vezes que nas escolas do 1º CEB a área de EF não faz parte das preocupações práticas dos seus professores, logo não se torna necessário aprofundar conhecimento de conteúdos ou competências de intervenção pedagógica.

Não existe uma separação entre aquilo que é da esfera pessoal do professor e o que é profissional. No que às questões da EF diz respeito a natureza das experiências pessoais, o passado desportivo, o contexto familiar, as vivências na EF, o clima de escola, o estatuto da EF na escola, de forma não linear, interfere dinamicamente nas crenças, atitudes e práticas profissionais dos professores, podendo nós ajuizar de uma clara integração da esfera pessoal na profissional que, num contexto de um universo social de alguma marginalidade da EF se torna mais evidente no contexto da escola.

Para os professores do 1º CEB as preocupações com os alunos e a natureza das experiências de aprendizagem facultadas, suportam a organização da aprendizagem em EF.

A formação inicial não foi uma plataforma de clarificação conceptual, metodológica e de aperfeiçoamento de competências na intervenção na área de EF, daí a importância de a formação se constituir como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente (Roldão, 2000) que não se feche nem assuma um papel de finalização.

Há, de forma muito nítida, influências de ordem institucional sobre os professores do 1º CEB em relação à área de EF no 1º CEB. Os professores reconhecem a diminuta influência positiva de várias instâncias do sistema educativo nas suas decisões em EF, ao mesmo tempo que toleram vários modelos de organização impostos pela gestão da escola (ex: substituição na área por professor de EF do Agrupamento, invasão de um técnico externo de um clube desportivo, com

- Os professores do subgrupo [+] EF fazem comparativamente bastantes mais referências no seu discurso, a práticas de ensino-aprendizagem em EF, do que os professores do subgrupo [-] EF, o que poderá ser analisado como óbvio e natural, face às diferenças entre os subgrupos. No entanto elas são também mais específicas e alusivas aos conteúdos programáticos da EF, mostrando um maior conhecimento não só programático, como do conteúdo pedagógico da EF.

- É nas questões associadas às fontes de conhecimento específico de EF, que os dois subgrupos de professores revelam maiores clivagens, não só pela evidência de maior número de referências como pela identificação e caracterização das fontes

- Do discurso narrativo global dos professores emergem referências às descrições e reflexões acerca das suas práticas de ensino-aprendizagem na área de EF, mas também aos processos, impacto e significado da sua formação profissional na área de EF.

desenvolvimento de uma única AFD).

De forma clara, podemos identificar que a natureza das crenças e das atitudes dos professores do 1º CEB condicionam a natureza do seu conhecimento acerca da área de EF. Crenças, atitudes e conhecimento profissional estão paralelamente presentes na carreira profissional dos professores, muitas vezes independentemente da natureza das condições materiais de ensino.

Se Huberman (1992) refere que o isolamento docente não é igual ao longo da carreira docente, também a percepção das competências de intervenção pedagógica fazem percurso semelhante. No entanto a dinâmica percebida pelos professores acerca da sua evolução de competências nesta área é, de forma objectiva, muito mais estruturada, reflexiva e específica, naqueles professores que se identificam mais positivamente com a área de EF.

As bases da construção curricular da EF na escola do 1º CEB

A área de EF carece de fugir a todas as formas de marginalidade curricular, sob pena de desvirtuar as finalidades educativas que a suportam e se constituir como *nicho de negócio* sob a capa de professores especialistas, ou uma actividade recreativa sem credibilidade e sustentabilidade na escola do 1º CEB. A base da construção curricular da EF na escola do 1º CEB e do papel mais global desta escola numa socialização a uma *Cultura Motora* (Crum, 1993), não pode deixar de implicar de diferentes formas o professor da classe, o professor do 1º CEB, que independentemente das suas crenças, atitudes, conhecimentos e competências sobre esta área, deve estabelecer como eixo prioritário da sua acção, a criação de contextos educativos em que a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos seja uma constante. Se tal intenção é alcançada através da autonomia e iniciativa do docente, da prática profissional colaborativa entre professores do mesmo nível de escolaridade, ou de práticas organizadas de apoio e colaboração entre professores do 1º CEB e professores de EF do 2º CEB, é uma questão que, não sendo menor, não é a principal. Importante é que, no quotidiano das escolas do 1º CEB, os alunos sintam que a área de EF existe com frequência e regularidade, já que apenas a partir daí as questões da sua

- Possuem uma apreciação positiva, muito igual e equilibrada das componentes da sua formação inicial na área de EF (conhecimento científico, programático, pedagógico e competências reflexivas). Para os professores a sua formação inicial na área de EF privilegiou uma hierarquização de componentes do conhecimento científico da EF, para o programático, para o pedagógico e menos para as competências reflexivas sobre a EF. Apesar das reduzidas diferenças entre os subgrupos de professores, os menos experientes e mais novos possuem uma apreciação mais positiva da sua formação inicial na área de EF na componente científica e do desenvolvimento de competências reflexivas em EF, enquanto que são os professores mais experientes se colocam na posição oposta. O subgrupo de professores com experiência profissional entre 11 e 15 anos destaca-se por serem os que consideram mais positivamente na sua formação inicial na área de EF as componentes programáticas e pedagógicas da EF.

- Apesar da percepção relativamente pouco positiva de todos os professores, os professores do subgrupo [+] EF, ainda assim, valorizam bastante mais a sua formação inicial e o seu significado pessoal.

qualificação se colocam. A EF não pode ser, na escola do 1º CEB, uma *tarde desportiva* ou uma animação ocasional num qualquer pavilhão municipal.

A EF no 1º CEB resulta de uma confusão de identidade, em que proliferam múltiplas visões acerca do seu papel formativo, em que um equívoco não resolvido dos modelos de docência no 1º CEB afectam, por inerência o seu desenvolvimento e sustentabilidade. A *desportivização* das AFD crescentemente fomentada pelos media e esmagadoramente tolerada pela administração educativa (central, regional e local) têm feito aceitar aos professores do 1º CEB as ingerências externas ao seu ensino, com as suas turmas e os seus alunos. A dinâmica de desenvolvimento desta área não pode depender de conjunturas político-económicas, impedindo a sua sustentabilidade na escola do 1º CEB (Carney e Guthrie, 1999). É neste âmbito que entendemos que não podem coexistir duas escolas, uma de manhã e outra de tarde, uma centrada nas aprendizagens consideradas socialmente mais relevantes e outras na áreas curriculares que existem no ramalhete curricular *porque fica bem*. A escola do 1º CEB é ainda uma *escola de crianças*, por muito que custe a alguns fazedores de opinião sem fundamentos. E assim sendo, não pode ficar cega ao processo de desenvolvimento das crianças, forçando a gestão do seu tempo numa *escola de conteúdos*.

Temos hoje em Portugal um ensino demasiado *fichado* porque centrado no treino de competências nas duas principais áreas curriculares (Língua Materna e Matemática).

A batalha do género, em que as AFD parecem ser um exclusivo do sexo masculino, tem de ser ganha a partir da negação da desportivização da EF no 1º CEB e do aprofundamento de uma *cultura motora* (Crum, 1993) com base no prazer do movimento, na fruição das acções motoras, no gosto pelas AFD, na conquista de competências aprendidas num quadro de valores, atitudes e comportamentos vinculados à essência das AFD. A EF no 1º CEB sofre bastante por via de um certo *culto da masculinidade* (Clarke, 1998) que a visão social do Desporto e em geral das AFD consegue transmitir. Esta dimensão afecta a percepção quer das finalidades educativas da EF, quer os modelos organizacionais do seu processo de ensino-aprendizagem, com todas as

- As AFD não foram uma prática regular para a maioria deles, durante a adolescência, parecendo ser cada vez menor conforme a sua experiência profissional. A escola foi o contexto organizacional de prática de AFD da maioria daqueles que a integraram no seu estilo de vida, apesar de em termos relativos o contexto clube desportivo parecer ser maior junto dos professores menos experientes.

atitudes e valores implícitos.

Para a sustentabilidade e afirmação da EF é fundamental, quebrar e combater esta visão que a empurra para a marginalidade no contexto da escola, por via da exclusiva preocupação com os mais aptos, mais hábeis ou mais capazes. A EF, é por identidade, uma área de inclusão, contemplando as qualidades das diferenças inter-individuais dos alunos. Uma pedagogia crítica da EF necessita de transformar as suas práticas de reprodução elitista, assentes em princípios de exclusão, em práticas inclusivas e socialmente mais justas (Garret, 2005).

Há uma responsabilidade social e profissional dos professores da área de EF de defender e fomentar uma prática da EF no 1º CEB que vá ao encontro de formas de desmistificação daquilo que ela pode e deve ser no 1º CEB.

Os processos de apoio e orientação na construção curricular da EF na escola do 1º CEB

Os modelos de docência na escola do 1º CEB estão em debate e equação. As áreas das ditas Expressões surgem quase sempre como aquelas onde o trabalho de coadjuvação, a intervenção de um professor especialista, ou o apoio de outros professores, parece mais necessário. Por outro lado, a emergência de *equipas pedagógicas* como alternativas qualificantes do trabalho docente no 1º CEB, podem introduzir na área de EF possibilidades do desenvolvimento de trabalho cooperativo entre professores. De qualquer das formas, as necessidades sociais da nossa sociedade fomentar estilos de vida activos e saudáveis são incompatíveis com o transporte camarário para o pavilhão ou a aula semanal do professor de EF do Agrupamento Vertical de Escolas. As crianças, os alunos das escolas do 1º CEB não podem ter o desenvolvimento de uma área curricular à mercê de factores imponderáveis.

Se é extremamente positivo que o isolamento profissional do professor do 1º CEB esteja a desaparecer como marca deste nível de ensino, importa agora tirar partido do fundamental trabalho cooperativo entre os seus professores, que em cada agrupamento de escolas sejam organizadas formas de articulação entre professores de EF e do 1º CEB,

- Revelam que conhecem o programa de EF, não sendo muito categóricos na afirmação do seu total desconhecimento ou conhecimento. Apesar das reduzidas diferenças entre subgrupos de professores são também os professores mais novos e menos experientes que revelam conhecer melhor o programa de EF no 1º CEB.

e que tenham o processo de ensino-aprendizagem na área de EF como referência do seu trabalho conjunto na área de EF no 1º CEB. Face à natureza dos constrangimentos é necessário que exista uma liderança na articulação deste trabalho, que nunca pode assumir um modelo de substituição docente, mas sim uma forma colaborativa de trabalho, com ênfase no desenvolvimento profissional dos professores do 1º CEB com base num modelo de supervisão colaborativa, já que realizada entre adultos e profissionais similares. Até porque cada vez faz mais sentido que o desenvolvimento profissional dos professores se realize contextualizadamente. A formação contínua dos professores não pode continuar a ser sinónimo de *deslocalização* do seu próprio contexto profissional. Assim, tomando como referência as realidades educativas de cada escola e cada agrupamento e as referências programáticas em vigor, importa estruturar modelos de trabalho cooperativo entre professores, que sejam assumidamente *desiguais* no todo territorial, mas que garantam a frequência e a regularidade da prática qualificada da EF a um número crescente de alunos da escola do 1º CEB.

Supervisão colaborativa – um desafio profissional

A rentabilização do conhecimento profissional dos professores e as práticas cooperativas no contexto das escolas podem beneficiar a área de EF na escola do 1º CEB, na busca de modelos de cooperação entre professores do 1º CEB e de EF (Metzler, 1990) contextualizadamente concebidos e planeados. Entendemos que fazem muito pouco sentido as práticas de intervenção pedagógica na EF assentes na substituição do professor do 1º CEB e na base da *afirmação do especialista*, pelo que se torna premente desenvolver práticas profissionais colaborativas e cooperativas. Estas podem incidir sobre funções docentes como o planeamento ou a avaliação em EF no 1º CEB. É redutor encarar em exclusivo, *erros pedagógico-científicos* como epicentro das práticas colaborativas ao nível da intervenção pedagógica em EF. Tais práticas colaborativas em que a natureza da supervisão carece de ser pensada com base numa relação entre pares (professores), têm de ser espaços e percursos profissionais de desenvolvimento da autonomia pessoal e

- Conhecem melhor os blocos programáticos Jogos, Percursos na Natureza, Perícias e Manipulações e Deslocamentos e Equilíbrios, Ginástica e Actividades Rítmicas e Expressivas (Danças) e reconhecem o seu forte desconhecimento dos blocos programáticos Patinagem e Natação. É o bloco de Jogos aquele que se destaca numa percepção mais positiva do seu conhecimento por parte dos professores do 1º CEB. Os professores menos experientes e mais jovens são os que possuem uma percepção mais positiva sobre a maioria dos blocos programáticos, distinguindo-se de todos os subgrupos de professores;

- Os blocos programáticos Patinagem e Natação são os únicos sobre os quais os professores possuem uma percepção negativa ao nível da sua dificuldade de abordagem pedagógica. Para os restantes blocos programáticos da EF manifestam-se positivamente, em termos da sua intervenção pedagógica. O bloco Jogos é o que se destaca dos restantes, por ser aquele em que os professores se percebem mais à vontade na sua abordagem pedagógica. A dificuldade de abordagem pedagógica dos professores mantém coerência e articulação com o nível de conhecimento programático anteriormente manifestado pelos professores inquiridos.

profissional dos professores do 1º CEB em relação à área de EF. Assim, ao nível da supervisão da intervenção pedagógica em EF no 1º CEB, têm de ter como referência constante o desenvolvimento profissional do professor do 1º CEB, em níveis crescentes de autonomia e percepção positiva da sua acção na área de EF. Para o desenvolvimento de um processo de supervisão claro e dialogante é imperioso não esquecer que estamos a trabalhar com adultos, com grandes diferenças ao nível das suas histórias de vida, concepções do ensino, conceito de aluno com sucesso no 1º CEB, representações da EF, domínio pedagógico didáctico da área de EF, contextos profissionais, características das suas turmas e alunos (Neves, 2007). A importância do carácter imperioso de respeitar este princípio coloca-se de forma mais grave na área de EF, por razões que se prendem com a sua *marginalidade curricular*, as suas *representações incorrectas* (ME, 1992). Os professores do 1º CEB não têm perante a área de EF igual percepção das suas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem. Possuem claras e diversas vinculações para com as práticas das AFD. Por tudo isto é necessário *olhar e pensar* o trabalho com cada professor como um adulto diferente.

Desta forma, é possível garantir a sustentabilidade necessária à construção curricular da EF no 1º CEB sem ficar na dependência casuística de factores externos à escola do 1º CEB e sua dinâmica. A sustentabilidade da intervenção pedagógica continuada por parte do professor do 1º CEB pode contribuir não só para o aperfeiçoamento de competências profissionais na área, como para combater a sua marginalidade curricular no contexto da escola do 1º CEB. Não podemos aqui escamotear que a EF no 1º CEB está *desconstruída* face à natureza do seu percurso histórico e social, caracterizado por um conjunto de programas, projectos e iniciativas. Pelas centenas de iniciativas dispersas e difusas muitas vezes imbuídas de inconsistência conceptual e educativa, que contribuem para acentuar a sua marginalidade curricular aos olhos dos alunos, professores, responsáveis educativos e pais e encarregados de educação, a EF no 1º CEB é, e tem que ser, *uma coisa da escola*. E sendo da escola não pode ser contrária às necessidades de movimento das crianças, não podendo negligenciar os saberes do professor da classe. Tudo isto porque cremos que a existência e

- Os professores menos experientes e mais jovens são os que possuem uma percepção mais positiva sobre a sua dificuldade de abordagem na maioria dos blocos programáticos, um pouco em contraponto com o subgrupo de professores mais experientes e mais velhos que manifestam, em termos relativos, mais dificuldades na maioria dos blocos programáticos.

sustentabilidade de uma área curricular na escola do 1º CEB tem de se alicerçar no quotidiano de vida da escola, dos professores e dos alunos. Apenas assim ela deixará de ser marginal.

As transições ecológicas necessárias à coerência curricular da EF no sistema educativo

Em 1995, os professores de EF consideravam os programas nacionais da disciplina “parcialmente adequados”, apresentando, de entre várias razões, o facto de a EF no 1º CEB não ser uma realidade nacional e sustentada (Neves, 1995). Se, passado cerca de 10 anos, a realidade pouco se alterou, tal continua a ser um forte constrangimento apesar de todo o apoio e meios logísticos que ao longo dos tempos têm sido disponibilizados (Franco, 2003). Começa hoje a deixar de fazer sentido, ao contrário daquilo que durante demasiado tempo foi um paliativo desculpabilizante para a inexistência de EF no 1º CEB, identificar os recursos materiais como responsáveis da situação da EF no 1º CEB em Portugal. É nosso entendimento que as crenças, as atitudes e os valores dos professores do 1º CEB, se constituem como elemento *charneira* que podem desenvolver conhecimentos e competências de intervenção profissional. Cada vez mais a EF no 1º CEB é um factor estratégico em relação à EF nacional, por se constituir como uma fase da vida das crianças em que a escola não responde, de forma continuada às suas necessidades de estimulação e desenvolvimento.

A EF, se integra referências do mundo do Desporto, não pode nem deve ser confundida com este. Quanto a nós, demasiadas vezes a *desportivização* da EF se constitui como um factor perturbador do desenvolvimento de atitudes positivas dos professores do 1º CEB para com a EF, pensada de acordo com as finalidades educativas definidas na legislação em vigor e enquadradas na escola do 1º CEB.

Se a EF no 1º CEB tem beneficiado, ao longo dos anos de inúmeros programas e projectos, nem sempre o envolvimento e a participação do professor do 1º CEB foi neles uma preocupação. O nosso estudo faz desocultar a expressão que várias instâncias educativas possuem de forma explícita ou implícita, influenciando os professores sobre a área de

- *Manifestam-se positivamente em termos globais, acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo em EF. No entanto, é nítida a clivagem entre o conhecimento manifestado sobre dimensões relacionais e de promoção e controlo da participação dos alunos e o conhecimento mais específico associado a questões como as estruturas organizativas da EF, características de uma boa aula de EF ou mesmo formas e processos de avaliação dos alunos em EF. A diferenciação entre subgrupos evidencia o subgrupo dos professores mais experientes e mais velhos com uma constante de percepção, em termos relativos, menos positiva acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo em EF, enquanto os professores dos subgrupos intermédios de experiência profissional e idade têm uma predominância de percepção relativamente mais positiva acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo em EF. De entre estes saliente-se o subgrupo 11-16 anos de experiência profissional que se destaca por em termos relativos apresentar, uma maior predominância de valores mais positivos sobre o seu conhecimento pedagógico do conteúdo em EF.*

- *As actuais condições materiais da EF nas escolas do 1º CEB, dividem os subgrupos, com os professores do subgrupo [+] EF, apesar de reconhecerem problemas e dificuldades, a encararem que as condições não são determinantes, mas antes condicionantes da frequência, natureza e qualidade da EF no 1º CEB.*

EF. Há uma constância de incoerência das diferentes estruturas educativas que, aliadas à fragilidade conceptual dos professores do 1º CEB, tem contribuído para uma construção curricular da EF na escola do 1º CEB em Portugal, caracterizada pelos avanços e recuos, com reflexos na identidade, nas crenças e atitudes e no conhecimento dos professores do 1º CEB. Os professores do 1º CEB não podem ser confrontados com orientações curriculares contraditórias ou de inconsistência conceptual, já que muitas vezes, mais do que o conhecimento e as competências dos professores do 1º CEB sobre EF, existe um enorme mal entendido acerca da EF na escola do 1º CEB (Pontais, 2006).

- A percepção de evolução de competências de intervenção na área de EF tem mais referências por parte dos professores do subgrupo [+] EF, que relativamente aos professores do subgrupo [-] EF, sobressaindo por evidenciarem globalmente uma percepção mais positiva.

Que razões fundamentam as decisões dos professores sobre a área de EF, para além das explicações científicas e pedagógicas?

As decisões relativas à construção curricular em EF no 1º CEB têm como forte condicionamento as crenças e as atitudes dos professores do 1º CEB relativamente à área de EF. As suas concepções e percepção acerca da EF no 1º CEB e das suas finalidades educativas mantêm uma reduzida firmeza conceptual, onde mesmo aqueles que possuem para com a área uma atitude positiva, manifestam dúvidas e incertezas acerca da responsabilidade pedagógica na área, da definição clara das suas finalidades educativas e do processo de construção de conhecimento profissional.

- As AFD e seu significado estiveram presentes na vida dos professores dos dois subgrupos, destacando-se aqui um professor do subgrupo [-] EF que teve durante toda a sua vida um estilo de vida bastante activo e recheado de experiências de AFD, em contradição com a sua actual atitude perante a EF.

Para os professores, as suas decisões na construção curricular da EF no 1º CEB são influenciadas principalmente pelos seus alunos, pelo seu próprio gosto e satisfação na prática das AFD, pelos seus valores pessoais, pela sua própria satisfação e desenvolvimento profissional, pela sua experiência pessoal de ensino, pela sua percepção de eficácia pedagógica na área de EF, relativamente a outros traços influenciadores.

A natureza do contexto que menos influencia as decisões dos professores em EF referem-se ao enquadramento institucional, de onde os professores não sentem vir estímulos e apoios. Os professores têm consciência da importância dos recursos materiais para o sucesso na aprendizagem em EF mas, no entanto não consideram que este seja hoje um factor determinante na regularidade e qualidade da EF no 1º CEB,

- A sua frequência de abordagem da EF é maioritariamente semanal, com os professores mais experientes e mais velhos a assumirem em termos relativos, uma tendência mais frequente e regular da EF;

percepção mais forte por parte dos professores que manifestam crenças, atitudes e práticas mais positivas para com a área de EF.

Os professores, apesar das suas dúvidas e incertezas acerca das suas competências de intervenção profissional nesta área, consideram que evoluíram ao longo do seu percurso profissional, atribuindo um papel fundamental às fontes de conhecimento específico, decorrente da sua própria experiência profissional, à formação contínua e à sua experiência como alunos da disciplina de EF.

Por outro lado, assumem que as suas decisões sofrem múltiplas influências, sendo algumas delas marcadamente de natureza pessoal e nomeadamente decorrentes das suas experiências de AFD dentro e fora da escola ou da sua vivência da EF. Parece existir uma forte influência de sujeitos individualmente considerados (professores, treinadores, pais, amigos) para o desencadear de atitudes positivas e valorizadoras da prática da EF na escola do 1º CEB ou de AFD noutros contextos sociais.

As diferenças de práticas descritas e conhecimentos evidenciados não são marcadamente diferenciadores dos subgrupos de professores, com base na sua experiência profissional. Não parece ser o facto de um professor ter um passado de maior ou menor experiência profissional que faz a diferença relativamente às atitudes, conhecimentos e práticas descritas sobre a área de EF no 1º CEB.

Há um reconhecimento de um deficit de conhecimento e domínio de competências de intervenção pedagógica na área de EF no 1º CEB que não é justificado pelo seu passado mais ou menos desportivo, pela qualidade da sua formação inicial, ou pelas influências dos contextos institucionais da sua acção pedagógica. De forma marcante, os traços de vida pessoal e profissional que se centram nas atitudes e crenças sobre as AFD e a EF em particular, as percepções pessoais de domínio da área de EF, o gosto e satisfação na prática das AFD, a percepção do prazer da prática da EF pelos alunos, destacam-se como influenciadores das decisões e práticas dos professores na área de EF no 1º CEB.

- Os traços pessoais e profissionais mais influentes nas suas decisões em EF são identificados pelos professores como os seus alunos, o gosto e satisfação pela prática de AFD, a ideologia profissional, a satisfação e desenvolvimento profissional, a experiência de ensino, a percepção de eficácia pedagógica na área. No campo oposto, a associação profissional e/ou sindical, o inspector, a imagem profissional junto de colegas, o coordenador de escola, o passado familiar e os pais dos alunos constituem-se como os traços da vida pessoal e profissional que menos influência têm nas decisões dos professores sobre EF. Os traços pessoais e profissionais que de forma significativa distinguem os subgrupos de professores são vários e por razões diferentes. O passado familiar, com o subgrupo de professores mais experientes e velhos de todos a considerarem que este traço influencia menos as suas decisões e a formação inicial também com o mesmo subgrupo de professores, a minorizá-la no seu poder de influência da sua EF. O traço alunos influencia mais os professores de experiência profissional e idade intermédia, do que nos outros, acontecendo precisamente o mesmo com o traço ideologia profissional. O traço associação profissional e/ou sindical distingue os subgrupos de professores, em função da experiência profissional e idade, com a sua diminuição de influência ao longo da carreira profissional, enquanto a percepção das condições materiais de ensino influenciando menos os subgrupos extremos de professores, influencia mais um dos subgrupos intermédios de professores. O gosto e satisfação na prática da AFD opõem os dois subgrupos extremos em experiência profissional e idade, com maior influência nos menos experientes e mais novos e menor nos mais experientes e mais velhos;

Que aspectos dos percursos de vida, experiências pessoais e profissionais influenciam as tomadas de decisão dos professores sobre a área de EF?

O conhecimento prático em EF dos professores do 1º CEB é influenciado por factores externos que impedem a construção de um quadro de referências suficientemente definidor das finalidades educativas da área no contexto da escola do 1º CEB. Para os professores do 1º CEB, a EF é, acima de tudo, uma área de *eleição* dos alunos que se desenvolve quase sempre numa subalternização na hierarquia curricular, imposta pela natureza dos contextos educativos. A EF no 1º CEB, mesmo para os professores que possuem sobre ela atitudes, competências e práticas mais positivas, é desenvolvida com base num conhecimento prático pouco consistente e estruturado. Esta situação decorre da ausência ou, quando muito, da *intermitência* da frequência da intervenção pedagógica do professor, que desta forma não aumenta as suas competências práticas, tal como acontece noutras áreas curriculares. Apenas a prática e seus problemas e dificuldades podem motivar a melhoria continuada e sistemática de competências do professor numa dada área curricular. Isto porque, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos professores ficará limitada acaso se circunscreva ao interior das suas salas de aula (Day, 1992). A função docente exige, para além de trabalho cooperativo entre pares, uma atitude de constante aperfeiçoamento de competências de intervenção, numa base de autonomia pessoal e profissional. Apesar disto, é possível identificar que, para os professores do 1º CEB, os seus alunos, o seu gosto pessoal pelas AFD, a sua percepção de eficácia na abordagem da área de EF, a sua ideologia profissional, a sua satisfação e desenvolvimento profissional, a sua experiência de ensino constituem-se, como os traços mais influentes nas suas decisões em EF.

A ausência de uma perspectiva sólida acerca do potencial da área de EF no 1º CEB leva os seus professores a não possuir um quadro muito consistente das suas finalidades educativas na escola do 1º CEB, o que condiciona a natureza das competências a aperfeiçoar ao longo da sua carreira profissional e dos problemas suscitados pela prática.

- O que os alunos aprendem em EF parece oferecer ainda algumas dúvidas e incertezas para os professores. Assim, identificam-se mais com o facto de os alunos aprenderem AFD decorrente daquilo que lhe confere carácter específico, mas também relativos à interpretação e participação nas AFD associada a valores, crenças, atitudes, conhecimentos e hábitos. A diferenciação entre subgrupos de professores faz emergir dois blocos de percepção daquilo que os alunos aprendem em EF, com os professores mais experientes e mais velhos a valorizarem as aprendizagens associadas à interpretação e participação nas AFD associada a valores, crenças, atitudes, conhecimentos e hábitos e os menos experientes e mais jovens a identificarem-se mais claramente com a aprendizagem de AFD;

Constatámos também que não existe uma separação entre aquilo que é da esfera pessoal do professor e o que é profissional, já que a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino (Nóvoa, 1992).

No que às questões da EF diz respeito, a natureza das experiências pessoais, o passado desportivo, o contexto familiar, as vivências na EF, o clima de escola, o estatuto da EF na escola, de forma não linear, interferem dinamicamente na construção das crenças, atitudes, conhecimento e competências, com implicações nas práticas profissionais dos professores. Há uma clara integração da esfera pessoal na profissional, com reflexo nítido ao nível da abordagem da área e da construção de conhecimento profissional. Se, numa primeira fase, condiciona as suas crenças e atitudes, assume uma forte vinculação com as questões do conhecimento profissional e principalmente com a sua necessidade de continuada reformulação pessoal. O conhecimento profissional prático de cada professor integra, para além dos saberes específicos e de conteúdo a ensinar, as potencialidades de construir um conhecimento resultante do confronto singular com as realidades profissionais experienciadas e suas necessidades de transformação pedagógica e social. Podemos salientar que, para os professores do 1º CEB, as preocupações com os alunos e a natureza das experiências de aprendizagem facultadas, suportam a organização da aprendizagem em EF.

Há na EF uma dimensão cultural, muitas vezes oculta, que não é valorizada nem considerada, e onde as questões do género e da percepção social das AFD como *cultura masculinizada* podem provocar equívocos e contradições. Por outro lado a desportivização das AFD e, por arrastamento, da EF, crescentemente fomentada pelos media e esmagadoramente tolerada pela administração educativa (central, regional e local), têm feito aceitar aos professores do 1º CEB as ingerências externas ao seu ensino, com as suas turmas e os seus alunos, e acentuado essa visão das finalidades educativas da EF no 1º CEB. A batalha do género, em que as AFD parecem ser um exclusivo do sexo masculino, tem de ser ganha a partir da negação da desportivização da EF no 1º CEB e do aprofundamento de uma *cultura motora* com base

- Revelam uma tendência de grande proximidade entre as várias finalidades educativas da EF no 1º CEB, não destacando muito positiva ou negativamente nenhuma delas. Ainda assim é possível referir que a promoção do gosto pela prática regular de AFD assegurando a sua compreensão como factor de saúde é a finalidade educativa da EF no 1º CEB, relativamente mais identificada pelos professores inquiridos. São ainda relativamente relevantes para os professores, finalidades educativas da EF como a promoção de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos e a melhoria da aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso. Como finalidades educativas relativamente menos valorizadas pelos professores destacamos o assegurar da aprendizagem de actividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação e a aprendizagem de AFD nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa. Todos os professores que integram os vários subgrupos em função da experiência profissional, valorizam mais a finalidade educativa da EF no 1º CEB de promoção do gosto pela prática regular de AFD assegurando a sua compreensão como factor de saúde, enquanto a de menor valorização relativa para a maioria dos subgrupos é a de assegurar a aprendizagem de AFD nas suas dimensões técnica, táctica e organizativa.

no prazer do movimento, na fruição das acções motoras, no gosto pelas AFD, na conquista de competências aprendidas num quadro de valores, atitudes e comportamentos vinculados à essência das AFD.

Daí que a EF no 1º CEB resulte de uma confusão de identidade em que proliferam múltiplas visões acerca do seu papel formativo, em que um equívoco não resolvido dos modelos de docência no 1º CEB por inerência, afecta o desenvolvimento e a sustentabilidade da área de EF. É urgente encontrar o equilíbrio entre a *tecnicidade* dos professores de EF e o *recreio organizado* de muitos professores do 1º CEB. Tal tem de passar necessariamente pelo aumento de competências específicas destes na área de EF. Para o fazer, é legítima e salutar uma lógica de trabalho cooperativo entre professores que surja a partir de modelos ecologicamente definidos e *desenhados* em função das realidades locais das escolas e agrupamentos de escolas.

A formação dos professores se não se inicia na frequência da formação inicial (Carreiro da Costa, 1996), também não se esgota no seu final, antes abre janelas de perspectivas múltiplas de enriquecimento de competências que a atitude reflexiva, centrada nas diversas experiências profissionais, e a formação contínua, (nos mais diversos moldes), podem ajudar a construir. Kirk e Tinning (1992) referem mesmo que uma alternativa a uma perspectiva técnica da EF é a abordagem reflexiva centrada na prática.

Como condicionam as características do seu momento da carreira, do seu ciclo de vida profissional as decisões dos professores sobre a área de EF?

Há uma responsabilidade social e profissional dos professores da área de EF em defender e fomentar uma prática da EF no 1º CEB que vá ao encontro de formas de desmistificação daquilo que ela pode e deve ser na escola do 1º CEB. Não existindo modelos para ajudar à consolidação do conhecimento profissional subjectivo dos professores, a natureza marginal da construção curricular da EF no 1º CEB, a proliferação de *baldios pedagógicos* (Neves, 1997) na área de EF nas escolas do 1º CEB. aprofundam o insucesso de modelos formatados que

- Valorizam bastante mais as dimensões associadas à influência marcante de traços da sua vida pessoal e profissional para a construção curricular da EF, destacando aqui traços como a satisfação e desenvolvimento profissional, a experiência pessoal de ensino, a ideologia profissional, a percepção de eficácia pedagógica na área de EF, o gosto e prazer na prática de AFD, os alunos, a participação em actividades extracurriculares, as leituras e estudo autónomo, a valorização pedagógica da área relativamente a outras e a participação na formação em serviço. - Ainda que de forma menos expressiva valorizam também dimensões associadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo em EF como a introdução e apresentação da actividade, controlo e gestão da aula, promoção de um relacionamento positivo. Paralelamente, os professores valorizam o conhecimento do conteúdo associado à sua percepção de competência para a sua abordagem pedagógica. Os blocos programáticos Jogos e Percursos na Natureza são identificados e globalmente considerados como aqueles sobre os quais os professores se pronunciam mais positivamente, em linha com resultados anteriores.

possam fortalecer o conhecimento profissional dos professores. O conhecimento dos professores sobre EF não é imune às influências decorrentes das suas próprias experiências pessoais de AFD na infância e adolescência, e principalmente, na EF, enquanto alunos. A quantidade, mas principalmente a qualidade das práticas da EF vividas nos diferentes níveis de escolaridade, alicerçam conhecimentos múltiplos e variados, em que os conhecimentos, mais ou menos específicos da EF, possuem o valor de se constituírem como um contexto significativo, ao nível da valorização da AFD, na vida das pessoas e da EF, em particular na hierarquia de áreas curriculares. Os professores assumem que as suas decisões sofrem múltiplas influências, sendo algumas delas marcadamente de natureza pessoal e nomeadamente decorrentes das suas experiências de AFD dentro e fora da escola ou da sua vivência da EF. Parece existir uma forte influência de sujeitos (professores, treinadores, pais, amigos) para o desencadear de atitudes positivas e valorizadoras da prática da EF na escola do 1º CEB ou de AFD noutros contextos. A atitude dos professores perante a EF, o seu grau de empenho no aprofundamento de conhecimentos e competências, não está relacionado em exclusivo com um traço da sua vida pessoal e/ou profissional. Não é só a natureza da riqueza de experiências motoras e desportivas na infância e adolescência que são garantia de intervenção e qualidade das práticas em EF no 1º CEB. A consistência e formação específica decorrente da formação inicial só por si não implicam práticas de EF continuadas. Com efeito, e como refere Day (2001), existe um forte e desconhecido poder das interações da vida pessoal que afectam a vida profissional, o contexto social que envolve os professores nas escolas, e a sua formação superior.

Quais os factores de caracterização do contexto profissional dos professores que influenciam as suas decisões sobre a área de EF?

O conhecimento profissional subjectivo dos professores do 1º CEB sobre a área de EF possui um quadro de (re)construção multireferencial (contexto de vida, percepção pessoal das vivências pessoais enquanto aluno na EF, passado desportivo, qualidade e natureza da formação

- Para os professores do subgrupo (+) EF não só há uma atitude activa de busca de conhecimento, como as fontes que identificam são mais vastas. Não há identificação de uma fonte única de conhecimento específico, mas um espectro mais abrangente de fontes de conhecimento.

inicial, impacto socializador na carreira docente, atitudes e práticas pessoais perante a EF, experiência profissional na carreira docente), pelo que não podemos hoje dizer que é possível construir uma teoria ou modelo coerente com a tarefa de ajudar os professores na sua consolidação. Há, no entanto, vectores de impacto que, possuindo inferências no conhecimento profissional dos professores, devemos ter em consideração: a qualidade da EF no ensino básico e secundário, a qualidade da formação inicial na área de EF, o desenvolvimento de processos de formação contínua na área de EF e as atitudes institucionais perante a área por parte das entidades responsáveis.

Podemos dizer que há uma ampla constelação de factores que de forma dinâmica, se conjugam no condicionamento das decisões pedagógicas do professor do 1º CEB na área de EF. A perspectiva social dominante, que associa a EF ao Desporto, se motiva as crianças para as práticas, parece desmotivar grande parte dos professores para o desenvolvimento do currículo em EF. Em vários países europeus a EF é apresentada como facilitadora de experiências que podem ser necessárias para alcançar objectivos num contexto desportivo competitivo, limitando as opções de participação e os horizontes dos alunos (Hardman, 2005) e surgindo, neste contexto compreensível, o seu desinteresse e o declínio da própria EF.

As decisões dos professores na construção curricular da EF no 1º CEB são influenciadas pelos seus alunos, pelo seu próprio gosto e satisfação na prática das AFD, pelos seus valores pessoais, pela sua própria satisfação e desenvolvimento profissional, pela sua experiência pessoal de ensino, pela sua percepção de eficácia pedagógica na área de EF, relativamente a outras. Os professores não podem pensar estes equilíbrios sem, de uma forma global, realizarem uma síntese pessoal e social entre o passado, o presente e o futuro, combinado num contexto de lugar vivido (Clandinin e Connelly, 2000) pelo que no que às questões da EF diz respeito, as viagens à infância se cruzam com as recordações das aulas de Didácticas e com as perspectivas futuras de intervenção pedagógica na área.

Que concepções de EF influenciam as decisões dos professores sobre a área?

A fragilidade conceptual evidenciada pelos professores a partir das incertezas e dispersão na identificação de finalidades educativas da EF no 1º CEB, ocorre em simultâneo com uma certa indefinição dos seus professores acerca do modelo de docência no 1º CEB e especificamente sobre a responsabilidade pedagógica da área de EF no 1º CEB que, para os professores balança entre uma assumpção plena, pela necessidade de apoio e coadjuvação, até à defesa exacerbada da intervenção de um professor especialista no 1º CEB.

Do nosso estudo ressalta que a EF na escola do 1º CEB pode desenvolver-se com base em vários modelos, mas a sua sustentabilidade e integração real na vida da escola, dos professores e dos seus alunos, não pode excluir a participação ou vinculação empenhada do professor do 1º CEB. A EF ou é feita pelos ou com os professores do 1º CEB ou estará sempre à mercê dos *programas*, dos *projectos de desenvolvimento*, das intervenções externas, caracterizadas pelo acaso e ausência de sustentabilidade. Para a compreensão da dinâmica de desenvolvimento profissional numa perspectiva complexa do trabalho dos professores, Armour e Fernandez-Balboa (2001) defendem a interligação entre três campos. Um quadro teórico derivado de uma análise crítica do conceito de pedagogia e suas conexões; um quadro ideológico que integra os conceitos da política e práticas de desenvolvimento profissional; enquanto num quadro pessoal se desenham as experiências pessoais como professores que permitam ricas possibilidades de conexões visando o seu desenvolvimento profissional.

Não podemos exigir mais conhecimento específico ao professor do 1º CEB quando ocupamos quotidianamente o seu espaço de intervenção profissional, onde esse conhecimento pode e deve ser amadurecido pelo confronto com os problemas da prática profissional, ecologicamente entendida. As fragilidades conceptuais dos professores do 1º CEB não se conseguirão esbater porque o conhecimento profissional prático de cada professor integra, para além dos saberes específicos e de conteúdo a ensinar, as potencialidades de construir um conhecimento resultante do

confronto singular com as realidades profissionais experienciadas e suas necessidades de transformação pedagógica e social, já que *all teaching, however, is contextual* (Siedentop, 2005:95)

Por último, convirá lembrar que os currículos de EF e seus métodos têm de ser desenhados não só em termos de resultados imediatos, mas essencialmente na sua capacidade de influenciar a aquisição de hábitos de participação dos alunos em AFD fora da aula e no seu futuro (Siedentop, 2005). Logo, a EF e as AFD na escola do 1º CEB não se podem fechar sobre si próprias, antes entender como prioritário o seu papel na vida futura das crianças que hoje frequentam este nível de escolaridade.

Que processos de decisão curricular os professores gerem na construção pessoal do currículo de EF no 1º CEB?

A ausência de radicalização positiva ou negativa que identitariamente caracteriza os professores do 1º CEB resulta. quanto a nós, das suas próprias fragilidades conceptuais e nível de conhecimentos específicos próprios de um professor generalista, obrigado a desenvolver a sua intervenção entre vários equilíbrios – entre o professor de crianças e o professor de conteúdos, entre o professor das áreas curriculares nobres e o professor das áreas curriculares marginais, entre o professor com auto-percepção de maior eficácia pedagógica na área curricular X e o professor com auto-percepção de menor eficácia pedagógica na área curricular Z, entre o professor generalista e o professor especialista – responsáveis não só pelo seu sucesso como pela sua identidade pessoal e profissional. Os seus processos de decisão curricular estão centrados nos seus alunos e em factores intrínsecos do seu conhecimento profissional. Trata-se de uma *gestão do saber* que envolve *uma mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno* (Roldão, 2005:18). As decisões curriculares em EF não se constituem de inócuas implicações, para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Elas arrastam inevitavelmente, um crescendo de implicações

de confronto continuado de conhecimentos e competências, que o tempo e a diversidade de experiências educativas vão permitir aperfeiçoar em benefício da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos na área de EF.

Quais os factores que os professores associam ao desenvolvimento profissional durante a construção curricular da EF?

No contexto da sua própria construção identitária como profissionais socialmente reconhecidos, os professores do 1º CEB atravessam um tempo de *guerra curricular* com a sociedade, a administração educativa, os decisores políticos, a transmitirem sinais desordenados acerca da hierarquia de importância de cada área curricular no 1º CEB. É neste quadro que a EF é apanhada entre vários fogos que contribuem para o acentuar da sua marginalidade, já não só curricular mas social. A crise mundial da EF acentua-se no 1º CEB porque é o elo mais fraco do seu campo de afirmação em termos de nível de escolaridade. E aqui importa dizer que não podemos pretender uma EF universal, como por vezes os textos oficiais parecem fazer crer (Klein e San José, 1998), ao mesmo tempo que hoje, *pensar no conhecimento dos professores implica pensar nas várias partes das suas histórias de vida, considerando os seus próprios contextos de vida*. (Clandinin e Huber, 2005;43). Deste ponto de vista, se o conhecimento dos professores se constrói numa *manta de diversidades* subjectivamente filtrada, podemos dizer que ao nível da área de EF no 1º CEB, esse conhecimento ligando contextos e identidade, assume um carácter marginal, desvalorizado e pouco reconhecido socialmente.

Quais as dificuldades, problemas e constrangimentos referenciadas pelos professores na construção curricular da EF?

Os professores do 1º CEB assumem que, apesar do reconhecimento da EF como área curricular do agrado da maioria dos alunos, a hierarquia curricular na escola do 1º CEB lhes condiciona a sua abordagem. Paralelamente à cultura de escola que desde a formação profissional (estágio) não assume a área de EF como área em que o

conhecimento profissional, o aperfeiçoamento de competências de intervenção e a clarificação de finalidades educativas sejam uma prioridade dos seus professores, a pressão sócio-institucional não engloba a área de EF. De igual modo, a natureza das condições materiais de ensino da EF nas escolas continua a ser referida como um factor condicionante da motivação, frequência e qualidade do trabalho dos professores. Sobre este factor existe uma forte clivagem entre os professores com crenças e atitudes mais positivas para com a EF, que colocam este factor como influenciador, mas não determinante e aqueles que possuindo crenças e atitudes menos favoráveis à EF, que salientam o seu peso, valorizam o seu papel e assumem-no muitas vezes como factor impeditivo da sua prática regular e de qualidade.

Deste nosso estudo podemos reafirmar a centralidade do papel do professor do 1º CEB na construção curricular da EF que responda ecologicamente às necessidades de estimulação, aprendizagem e desenvolvimento, contrariando todas as marginalidades curriculares e desligando-se da ideia de que ela pode ser um *agradável intervalo no currículo escolar* (Crum, 2002:62), sem objectivos e finalidades educativas para os seus alunos. A dimensão aprendizagem tem de ser uma constante na área de EF, de forma a garantir não só a motivação e o interesse dos alunos, como a sustentabilidade curricular numa escola em mudança como a escola do 1º CEB.

VI. Sugestões para futuras investigações e implicações sectoriais

Em função do desenvolvimento do nosso estudo e suas conclusões, parece-nos pertinente reflectir acerca daquilo que podem ser sugestões emergentes da problemática da EF na escola do 1º CEB. Uma necessidade premente é a de aumentar a quantidade de estudos que possam, com diferentes olhares, aprofundar esta problemática da construção curricular da EF na escola do 1º CEB. Há, em Portugal, relativamente poucos estudos que constituam referências sobre a realidade da EF neste nível de ensino. Por outro lado, a especificidade da escola do 1º CEB exige que sobre a realidade da sua EF existam estudos não só que veiculem a diferenciação no território nacional, como o seu estudo a partir de referenciais teóricos diversos e diferentes. Esta constitui, quanto a nós, uma certa garantia de sustentabilidade e suporte às mudanças estruturais na EF no 1º CEB, principalmente às suas concepções neste nível de ensino. Se o nosso estudo teve em consideração o papel nuclear dos professores do 1º CEB como decisores curriculares, importa também estudar a influência de outros decisores, nomeadamente em termos daqueles que possuem responsabilidades na definição das políticas da administração educativa central, regional e local, para a escola do 1º CEB e para a área de EF em particular. Num momento em que algumas competências político-administrativas na área da Educação, estão em vias de serem transferidas da administração central para a local, mais se justifica conhecer e analisar esta área, por forma a tornar socialmente mais clara as suas finalidades educativas e impacto educativo junto dos alunos. Se o mesmo pode ser dito para a EF em geral no todo do sistema educativo, é urgente clarificar, em futuros estudos, as finalidades educativas e os objectivos pedagógicos da EF na escola do 1º CEB, que apesar de explicitados programaticamente, têm dificuldade em ter uma consistência prática assumida por todos os envolvidos na construção curricular da EF neste nível de ensino. A busca da legitimação social (Sousa Santos, 1987) da EF na escola do 1º CEB não pode ser feita exclusivamente entre os seus professores. Os responsáveis da administração educativa, os pais e encarregados de educação, os cidadãos em geral têm de possuir uma representação positiva da EF no 1º CEB, que não se fique apenas na visão *desportiva* ou até *biológica*. Importa também estudar e analisar a natureza da formação inicial na área de EF, de forma a aferir o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas para a abordagem pedagógica desta área no 1º CEB.

Como sintetiza a WHO (2006:24) na previsão do futuro das políticas de saúde pública:

Multilevel, coordinated action is urgently needed to improve participation in health-enhancing physical activity. This is not just a public health issue; it concerns the well-being of communities, protection of the environment and investment in future generations.

Profissionalidade docente

A profissionalidade docente não resulta só do conhecimento. Tanto na contribuição para o conhecimento das formas, como numa óptica de carreira profissional, as decisões dos professores desenvolvem-se e contribuem para uma consciência ética da profissão e níveis mais elevados de realização profissional e um mais forte auto-conceito. A área de EF no 1º CEB, pela sua especificidade constitui-se como uma boa oportunidade de desenvolvimento da relação pedagógica professor-aluno, mediada pelas características da área, ao mesmo tempo que a natural vontade de superação de dificuldades, colocadas pela intervenção regular em EF faz emergir a troca de experiências e opiniões entre professores e, no contexto institucional dos Agrupamentos de escolas, favorece formas organizadas e estruturadas de supervisão cooperativa entre professores de diferentes níveis de ensino. Do nosso estudo ressalta a centralidade do professor para uma construção curricular da EF no 1º CEB, de forma sustentada, que tenha na base da sua profissionalidade docente, crenças, atitudes e representações positivas acerca desta área.

Formação de professores

Há, claramente, uma fragilidade conceptual que não pode ser negligenciada ao nível da formação inicial dos professores. A formação inicial de professores tem de responder pela conceptualização das finalidades educativas da EF, que ajude a orientar o papel e função da área no contexto do desenvolvimento do aluno na escola do 1º CEB. Se esta função não for cumprida nesta fase, mais difícil se torna, aos olhos dos futuros professores, a necessária clareza conceptual acerca do que representa a EF neste nível de ensino e impede o desenvolvimento de atitudes e práticas de superação pessoal de dificuldades e problemas na intervenção pedagógica regular. Só após uma certa consolidação conceptual podemos exigir, no âmbito da formação inicial de professores, a segunda questão que é um aprofundamento do conhecimento científico e pedagógico sobre a área de EF, com coerência e continuidade nos diferentes modelos de práticas pedagógicas da formação. Não podemos ignorar o forte impacto que o “estágio” tem junto dos professores, no contexto da sua formação inicial. Assim não podemos resignar-nos a uma marginalização curricular da EF que se inicie na própria formação inicial de professores, pois aceitar isso é certificar a sua desvalorização educativa para os alunos do 1º CEB. Em linha com estes aspectos, as instituições formadoras – que não se podem hoje limitar a pensar formação numa lógica inicial – têm de assumir não só clareza conceptual ao nível das finalidades educativas, mas também o racional equilíbrio entre o despertar do gosto, prazer e satisfação dos alunos por esta área e o fundamental conhecimento específico dela, visando a continuidade de aperfeiçoamento de competências de intervenção pedagógica ao longo da carreira profissional dos professores. Começa também a ser mais clara a necessidade das políticas e práticas de investigação destas

instituições envolverem, de forma crescente, os professores do 1º CEB como professores decisores curriculares, responsáveis pela construção do currículo na escola do 1º CEB.

Políticas de apoio ao 1º CEB

A escola do 1º CEB está em reorganização da sua rede de escolas, implicando as autarquias locais na sua administração relativamente às questões dos recursos materiais disponíveis. As políticas recentes de ordenamento das redes escolares concelhias, através da elaboração, a nível nacional, de Cartas Educativas Concelhias, constitui-se como uma boa oportunidade para reflectir e planear os territórios educativos, as escolas e suas condições materiais, bem como a natureza do trabalho cooperativo entre os professores, mesmo que de níveis de ensino e escolaridade diferentes.

Os nossos resultados permitiram evidenciar a necessidade de clarificação de concepções e finalidades educativas da EF e das AFD em geral para a escola do 1º CEB, justificando que o trabalho, as preocupações e as decisões, plasmadas nas políticas nacionais, regionais e locais para esta sejam mais coerentes e articuladas, aos olhos dos seus professores. As políticas a desenvolver no apoio a uma Cultura Motora que favoreça estilos de vida activos nos cidadãos, não pode ficar na alçada única da escola. Desta forma, as práticas e projectos a desenvolver devem promover a coerência mínima que mobilize os alunos das escolas, mas também os seus pais e encarregados de educação, para a vinculação a práticas regulares de AFD associadas à elevação de níveis de saúde.

Construção curricular no 1º CEB

Os professores têm de continuar a desenvolver o currículo da EF, numa base ecológica, que dê prioridade às necessidades e desenvolvimento dos alunos em cada contexto educativo. Neste sentido, a reflexão acerca das características dos alunos e a natureza do contexto de intervenção pedagógica, constituem-se como referentes fundamentais para os professores do 1º CEB. Paralelamente e em função da quebra de algum isolamento dos professores do 1º CEB, faz todo o sentido tirar partido do trabalho cooperativo entre pares, nesta tarefa da construção curricular da EF, implicando também os professores de EF, numa atitude de partilha de saberes profissionais, que reforcem as competências de intervenção pedagógica dos professores do 1º CEB. As escolas do 1º CEB têm de fomentar atitudes de análise e reflexão das práticas profissionais, através dos contributos de diferentes professores, em favor da qualidade de ensino da EF a todos os alunos, sem nunca perder de vista a dimensão de aprendizagem inerente à afirmação da área de EF nesta escola.

VII. Bibliografia

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Edições Asa. Porto.
- ALLISON, P., PISSANOS, B., SAKOLA, S. (1994). Physical education revisited: The institutional biographies of preservice classroom teachers. In Allison, Pamela C. (ed.) *Echoes II influences in elementary school physical education*, Council on Physical Education of the National Association for Sport and Physical Education:281-285.
- ALMEIDA, S. (2004). *A Mocidade Portuguesa e a Prática da Educação Física*. Acedido a 20 em Dezembro 2005 em: <http://historiaeciencia.weblog.com.pt/arquivo/>.
- ALVES DINIZ, ONOFRE, M. CARVALHO, L. M., MIRA J., CARREIRO DA COSTA, F., (1999). *Avaliação externa do PROGRAPEF – Relatório final*. Unidade de Ciências da Educação – Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. Documento policopiado (não publicado).
- ALVES DINIZ, J. MIRA, CARVALHO, L. M. ONOFRE, M., CARREIRO DA COSTA, F., (2001). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico na Região Autónoma dos Açores*. Direcção Regional de Educação Física e Desporto. Açores.
- ANDERSEN, L. B., e HARALDSDOTTIR, J. (1995). Coronary heart disease risk factors, physical activity, and fitness in young Danes. *Medical Science Sports Exercise*, **27**:158 - 163.
- ANÍBAL, A. (2004). A expansão da rede escolar do Ensino Primário durante o Estado Novo – uma política de voluntarismo minimalista. Em *Livro actas IV Congresso Português de Sociologia*. Acedido a 12 de Novembro 2005 em: www.aps.pt/ivcong-actas/Acta086.PDF
- ARAÚJO, H. (1993). Uma Outra Visão Sobre o Professorado em Portugal. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, **4**, Dezembro. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ARMOUR, K. (1997). Developing a Personal Philosophy on the Nature and Purpose of Physical Education : Life History Reflections. *European Physical Education Review*, **3**, **1**, 68 - 82.
- ARMOUR, K. e FERNANDEZ-BALBOA, J. M.(2001). Connections, Pedagogy and Professional Learning. *Teaching Education*, **12**, 1:103 - 118.
- BAYO, I. e ALVES DINIZ, J. (2004) Teachers and primary school pupils' beliefs and expectations concerning school, physical education and lifestyle In, V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouraditis, I. (Eds). *Sport science through the ages*. Proceedings Volume I Lectures – Orals. Pre-Olympic Congress. Thessaloniki / Greece:400.
- BANKS, F., LEACH, J. e MOON, B. (2005). Extract from New understanding of teacher's pedagogic knowledge. *The Curriculum Journal*, **16**, **3** September: 331 - 340.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- BEHETS, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, **10**, 65 - 75.
- BEHETS, D. (1995). Specialist and Non-specialist Teaching Behaviour in Elementary School Physical Education. *European Physical Education Review*, **1**, **2**:148 - 154.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva. Lisboa.
- BENAVENTE, A. e CORREIA, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Lisboa.
- BENAVENTE, A. (1990) - *Escola, professores e processos de mudança*. Livros Horizonte, Lisboa.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie – perspective ethnosociologique*. Éditions Nathan.Paris
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1997). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- BOM, L. PEDREIRA, M., MIRA, J., CARVALHO, L., CRUZ, S., JACINTO, J., ROCHA, L. CARREIRO da COSTA, F. (1990). A elaboração do projecto de programas de educação física (dossiê). *Revista Horizonte*, **VI**, **35** Janeiro/Fevereiro.
- BOURDIEU P. (1986). L'illusion biographique. In *Actes de la recherche en Sciences Sociales* No 62-63 "L'illusion biographique" . Repris p. 81-89 dans *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (1996). A ilusão biográfica. Em: AMADO, J., FERREIRA, M.(eds). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 183 - 191.
- BRANCO, P. (1994). O município e a prática desportiva de crianças e jovens. *Revista Horizonte*. **78**. Dossiê.
- BRANCO, P. (1997). A expressão físico-motora no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Horizonte*. **62**:66 - 77.

- BRÁS, J. (1995). Axiomas da formação dos professores do 1º ciclo na área de educação física. *Revista Horizonte*, **69**: 98 - 100.
- BRÁS, J. (2002). A bulimia dos enganos na educação física do 1º ciclo. *Revista Horizonte*, XVIII, **104**:3 - 6.
- BRITO, M. (1982). Cultura física e desporto I – O fascismo e a mulher. *O Professor*. **42**:4 - 11.
- BRITO, M. (1982). Cultura física e desporto II – O fascismo e a mulher. *O Professor*. **43**:23 - 27.
- BROADFOOT, P. e ORBORN, M. (1993). *Perceptions of teaching – Primary school teachers in England and France*. Cassell Education, London.
- BURDEN, P. (1980). Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development. Manhattan, KS: Author (ERIC Document Reproduction Service No ED 198 087).
- CABRAL P. (1977). Escolas do magistério – Reforma e contra-reforma. *Cadernos O Professor*, **6**, Lisboa.
- CABRAL, M. J. (1991). *Estimation du degre de concordance entre les attentes des professeurs et la revision des programmes en education physique au portugal*. Mémoire du Post-Graduat Pédagogique. Université Libre de Bruxelles.
- CALDERHEAD, J. (1996) *Teachers beliefs and knowledge*. Em: D. Berliner, y R. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan Library Reference USA:709 - 725.
- CAMPOS, M.R. (1997). O ensino primário em Portugal nos finais do século XIX. Contributo para a análise das concepções educativas difundidas nas conferências pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVI, **1,2 e 3**, 119 - 137.
- CAMPOS, B. (2001). *Papel dos estudos de pós-graduação e da investigação em educação na formação de professores em Portugal*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, Lisboa.
- CARLSON, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **14**: 467 - 477.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa
- CARNEY, C., e GUTHRIE, J. (1999). Provision of physical education in primary education initial teacher training courses in Sctoland. *European Journal of Physical Education*, **4**,2.
- CARREIRA, M. (1996). O estado e a educação., **7**, cadernos Público/Instituto de Ciências Sociais.
- CARREIRO DA COSTA, F., JANUÁRIO, C., DINIS, A., BOM, L., JACINTO, J., ONOFRE, M. (1988). Caracterização da educação física como projecto educativo. *Horizonte*. **25**:13 - 17.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1990). Condições, factores e êxito no desempenho de uma técnica desportiva, *Horizonte*, VII, **39**, dossiê.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., ALVES DINIZ, J. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **4**, Primavera:11 - 30.
- CARREIRO DA COSTA F., CARVALHO, L., DINIZ, J., PESTANA, C. (1996) As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência. A formação (não) passa por aqui?. Ciências da Educação (ed). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Edições FMH. Lisboa.
- CARREIRO DA COSTA F. (1996) Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. Ciências da Educação (ed). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Edições FMH. Lisboa.
- CARREIRO DA COSTA F. (1996) Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **14**, Outono:7 - 32.
- CARREIRO DA COSTA, F. DINIZ, J. A. ONOFRE, M. (1998) *Avaliação do programa de apoio à educação física no 1º ciclo na região autónoma dos Açores – relatório final*. Unidade de Ciências da Educação – Faculdade de Motricidade Humana. Documento policopiado (não publicado).
- CARREIRO DA COSTA, F. (2004). The future of physical education in Europe: Changing the curriculum does not mean changing practices at school. Workshop "The Future of Physical Education in Europe: Policies and contents – the development of an action plan", 7th Forum of ENSSEE "Sport World and Academic World – What Relationship?", 78-96. Acedido em: 14 de Fevereiro de 2005, em http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:5uhe9gQD64sJ:www.aehesis.de/images/FilesForDL/Forum_Lausanne_PE_Dossier.pdf+ENSSEE

- CARRUMA, J. (1992). Uma experiência de integração da educação física no 1º ciclo do ensino básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **5/6** – Verão/Outono:91 - 96.
- CARVALHO, L. (1996). A formação inicial revisitada: Contributos da investigação sobre a socialização dos professores. Ciências da Educação (ed). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Edições FMH. Lisboa.
- CARVALHO, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- CEREZO, C. R. (1999). Una visión de la educación física en el currículum escolar através de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. *Lecturas: educación física e deportes*, **16**, Outubro. Acedido em 20 de Fevereiro de 2004 em: <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliogr.html>
- CIBELE, C. (1993). Formação contínua – Entusiasmos e receios. *Revista Educação*, **6**, Porto Editora.
- CLANDININ, J., e HUBER, M. (2005). Shifting stories to live by – interweaving the personal and professional in teachers' lives. Em: Beijaard, D., Meijer, P., Morine-Dersheimer, G., Tillema, H. (eds), *Teacher professional development in changing conditions*. Springer. Netherlands.
- CONSTANTINO, J.(1990). *Educação física escolar no concelho de Oeiras*. Câmara Municipal de Oeiras.
- COMMISSION EUROPEENNE (2004). Les citoyens de l'Union européenne et le sport. Eurobaromètre Spécial. Novembre.
- CLARKE, G. (1998). Queering the pitch and coming out to play: Lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, **3**, **2**, 145 - 160.
- CLARK, C., & PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Process. In Handbook of Research on Teaching. 3 rd ed. (M. WITTRICK, Ed.) New York, Macmillan, 255 - 296
- COSTA, A. (1870). *A instrução nacional*. Imprensa Nacional, Lisboa.
- COSTA ARAÚJO, H. (2000). *Pioneiras na educação – As professoras primárias na viragem do século 1870 – 1933*. Instituto de Inovação Educacional.
- CUNDIFF, L. B. (1990). Perceptions and behaviours of classroom teachers concerning elementary physical education. *Kentucky Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, **26** (2): 27 - 29.
- CORDOBA, A. (2002). Les difficultés d'enseigner l'eps aujourd'hui. *Education Physique et Sport*, **110**. Novembre-Décembre. Editions Education Physique et Sport. Paris: 3 - 5.
- CONNELLY, F. e CLANDININ, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, **19**, **5**, 2 - 14.
- CONNELLY, F. e CLANDININ, J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRESPO, J. (1990). *A História do Corpo*. Editora Difel. Lisboa.
- CRUM, B. (1993). A crise de identidade da educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **7/8**: 133 - 148.
- CRUM, B. (2002). Funções e competências dos professores de educação física: consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **23**: 61 - 76.
- CRUP (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade. documento de trabalho da comissão ad hoc do Crup para a formação de professores*. Documento policopiado (não publicado).
- CRUZ, B. (1989) A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, 103-104, **4º e 5º**, 1187 - 1293.
- CRUZ, S., CARVALHO, L., RODRIGUES, I., MIRA, J., FERNANDES, L., BRÁS, J. (1998). *Manual de educação física – 1º ciclo do ensino básico*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (ed). Lisboa.
- DAY, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. Em Estrela, A. e Nóvoa, A. *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa: 89 - 104.
- DAY, C. e LEITCH, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*. 403 - 415.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de si*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DARIDO, S. (1999). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras, Topázio.
- DARIDO, S. (2001). Educação física de 1ª à 4ª série: Quadro actual e as implicações para a formação profissional em educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, supl **4**: 61 - 72.
- DECRETO-LEI Nº 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Ministério da Educação

- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA (1991). *Opiniões dos professores e directores de escolas sobre a experimentação dos novos programas dos 1º e 2º anos de escolaridade*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA (1992). *O processo de experimentação dos novos programas do 3º ano de escolaridade: um estudo de avaliação*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE ENSINO BÁSICO (2004). *Organização curricular e programas ensino básico — 1.o ciclo*. Editorial do Ministério da Educação (4ª edição)
- DOODS, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, **46**, 153 - 163.
- DOLMAN, J., BOSHOF, K., DODD, G. (2006). The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in south australian primary schools. *European Physical Education Review*, **12**, **2**: 151 - 163.
- DUARTE, A. (1992). Contributo para o estudo das atitudes dos alunos face à disciplina de educação física: O caso da região do grande Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- DUNNING, E. (1992). O desporto como uma área masculina reservada: Notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. Norbert Elias e Eric Dunning (Eds). *A Busca da Excitação* Difel Difusão Editorial, Lda.
- ELBAZ, F. (1987). Teacher's Knowledge of Teaching: Strategies for Reflection. J. Smith (org.) *Educational Teachers*. Philadelphia. Falmer Press.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In L. Villar Ângulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias e Teorias de los Profesores*. Alcoy:Marfil.
- ELBAZ-LUWISCH, F. (1997). *Narrative research: Political issues and implications*. Falmer Press.London.
- ENGSTROM, L. M. (1991). Exercise adherence in sport for all from youth to adulthood. P. Oja e R. Telama (Eds.), *Sport for all*. Amsterdam. Elsevier Science.
- ENNIS, C. (2003). What work in physical education: Designing and implementing a quality educational program, *Educational Horizons*, Winter: 77 - 82.
- ESTEVES, J. (1975). *O Desporto e as Estruturas Sociais*. Prelo Editora.
- ESTEVES, J. (1969). A Mulher, o Desporto e as Estruturas Sociais. A Mulher na Sociedade Contemporânea. Editora Prelo: 81 - 94.
- ESTRELA, A. (1972). *Elementos e reflexões sobre a educação física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: da necessidade da educação física*. INEF. CDI. Lisboa.
- ESTRELA, T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, **XI**, **1**, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: 17 - 28.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *The citizens of the european union and sport*. Special eurobarometer, November. Acedido em 10 de Janeiro de 2005 em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_213_report_en.pdf
- EUROPEAN JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION (1997). Editorial, **2**, **2** 156 - 159.
- FARO, Câmara Municipal (2000). Projecto Apoio Directo – Relatório Final. Divisão de Desporto da Câmara Municipal de Faro.
- FARO, Câmara Municipal (2001). Projecto Saber Nadar. Divisão de Desporto da Câmara Municipal de Faro.
- FARRELL, A. THOMPSON, S. NAPPER-OWEN, G. (2004). Southern californian elementary physical education specialists and non-specialists: beliefs and behaviors of the ideal purpose and actual function of elementary physical education. *Californian Journal of Health Promotion*, **2**, **2**: 28 - 40.
- FAUCETTE, N., MCKENZIE, T., PATTERSON, P. (1990). Descriptive analysis of nonspecialist elementary physical education teachers curricular choices and class organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, **9**: 284 - 293.
- FAUCETTE, N. NUGENT, P. SALLIS, J. F., MCKENZIE, T. L. (2002). « I'd rather chew on aluminium foil. » overcoming classroom teachers' resistance to teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* : 287 - 308.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie*. Librairie des Méridiens. Paris

- FEIO, N. (1981). Educação física e desporto escolar. Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- FERNANDES, D. et al. (1994). *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação do novo programa do 4º ano de escolaridade – Um estudo de avaliação*. Instituto de Inovação Educacional.
- FERREIRA GOMES, J. (1996). O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 2: 103 - 157.
- FERREIRA, E., ROCHA, R., SILVA, M.A. (2005). (Des)ilusões e (per)curso de professores/as do 1º ceb. *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Maio. Aveiro (CD-R).
- FESSLER, R., e CHRISTENSEN, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development teachers*. Boston. Allyn & Bacon.
- FIGUEIREDO, A. (1996). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico – estudo das crenças de valorização geral da expressão e educação físico motora emergente da reforma educativa 86-96, nos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa (não publicado).
- FLINTOFF, A. SCRATON, S. (2001). Stepping into active leisure? young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6, 1: 5 - 21.
- FORMOSINHO, J. (1998). *O ensino primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2000. Ministério da Educação. Lisboa.
- FOX, K. (1988). The child's perspective in physical education. Parte 1: The psychological dimension in physical education. *The British Journal of Physical Education*, 19 (1): 34 - 38 (apud Ramos, 2002).
- FMH (ed.) (1990). INEF 1940-1990. Universidade Técnica de Lisboa.
- FRAGA, A. (1994). *A Percepção dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem em educação física*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. (não publicada)
- FRANCO, A. (2003). *Os programas de educação física do ensino primário em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: Contextos, conteúdos e modelos de implementação*. Dissertação do Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (não publicada).
- GABBARD, C. (2000). Physical education: Should it be in the core curriculum? *Principal Magazine* (on-line). Acedido em 8 de Março de 2003 em : <http://www.naesp.org/comm/p0100c.htm>
- GABINETE DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO (2005). Recenseamento Escolar 2005/2006. Ministério da Educação.
- GARNIER, P. (2002). Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire maîtres et spécialistes des activités physiques : Une collaboration en question (1880-2000). *STAPS*, 57: 7 - 20.
- GARRAHY, D., COTHRAN, D., KULINNA, P. (2002). Teachers' perspectives on classroom management in elementary physical education. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- GARRAHY, D. (2003). Speaking louder than words: teachers' gender beliefs and practices in third grade classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 36 (1): 96 - 104.
- GARRET, R. (2005). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12, 3: 339 - 260.
- GIDDENS, A (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Celta Editora.
- GCDE – Grupo Coordenador do Desporto Escolar (1997) *Programa de desenvolvimento da educação física e desporto escolar no 1º ciclo do ensino básico (PRODEDFE) – Breve caracterização das condições de realização da Expressão e Educação Físico-Motora – ano lectivo 1996/97 – documento de trabalho* (doc. policopiado)
- GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (2005). *Recenseamento escolar 2005/2006*. Ministério da Educação.
- GIORDAN, A. (1999). EPS interroge un didacticien: André Giordan. *Revue Education Physique et Sport*, 279: 13 - 18. Editions EPS. Paris
- GOODSON, I. (1992). Studying Teachers' Lives – an emergent field of inquiry. In GOODSON, I. (Ed.) *Studying Teachers' Lives*, Teachers' College Press, New York

- GOMES, R. (1991). Poder e saber sobre o corpo – a educação física no estado novo (1936-1945). *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **2-3** Verão-Outono: 109 - 136.
- GOMES FERREIRA A. (1999). O Portugal do estado novo para as crianças do ensino primário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, **3**: 137 - 153.
- GOMES FERREIRA, A. (2004). O ensino da educação física em Portugal durante o estado novo. *Perspectiva*, **22**, Julho/Dezembro: 197 - 224.
- GONÇALVES, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. António Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto Editora. Porto.
- GONÇALVES, C. (1997). Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, **15/16**: 99 - 112.
- GLENMARK, B., HEDBERG, G., e JANSSON, E. (1994). Prediction of physical activity level in adulthood by physical characteristics, physical performance and physical activity in adolescence: An 11-year follow-up study. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, **69**: 530 - 538.
- GRAHAM, G. (1995). Physical education through students' eyes and students' voices: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, **14**: 364 - 371.
- GROVES, S. e LAWS, C. (2000). Children's experiences of physical education. *European Journal of Physical Education*, **5**: 19 - 27.
- GROSSMAN, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- GUDELHA, H. e SARMENTO, P. (2000). A educação física no pré-escolar e 1º ciclo no concelho de Alcobaça. *Ludens*, **16**, **4**, Outubro-Dezembro: 35 - 42.
- GUIMARÃES, M. (2002). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico – um estudo de representações sobre as características organizacionais do ensino e a formação contínua de professores*. Dissertação de mestrado em Educação, apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).
- HARDMAN, K. e MARSHALL, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, **6**, **3**: 203 - 229.
- HARDMAN, K. (2004). Physical education in schools in Europe: Situation, societal changes and challenges for physical education profession. Em: 7th Fórum of European Network of Sport Sciences, Education and Employment. Lausanne. Suiwztarland. Acedido em: 14 de Fevereiro de 2005, em http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:5uhe9gQD64sJ:www.aehesis.de/images/FilesForDL/Forum_Lausanne_PE_Dossier.pdf+ENSSEE
- HARDMAN, K. (2004). What kind of jobs? – What kind of qualifications? 7th Fórum of European Network of Sport Sciences, Education and Employment. Lausanne. Suiwztarland. Acedido em: 14 de Fevereiro de 2005, em: http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:5uhe9gQD64sJ:www.aehesis.de/images/FilesForDL/Forum_Lausanne_PE_Dossier.pdf+ENSSEE
- HARDMAN, K. (2005). Rhetoric and reality school physical education in Europe: The evidence of research. Em Francisco Carreiro da Costa, Marc Cloes, Miguel González Valeiro (eds.) *The art and science of teaching in physical education and sport*. Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições. Lisboa.
- HICKS, L., TEMPLIN, T., LAVON, W. (2004). Attitudes toward physical education and physical activity self-reports of students enrolled in the classes of teachers of the year. In V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouraditis, I. (Eds). *Sport science through the ages. Proceedings Volume I Lectures – Orals. Pre-Olympic Congress. Thessaloniki / Greece*.
- HONÓRIO, C. (2003). Stockler e a instrução das raparigas da escola para a família. *Faces de Eva*, **10**. Edições Colibri/Universidade Nova de Lisboa: 97 - 108.
- HUBERMAN, M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores. António Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto Editora. Porto.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992). *O processo de experimentação dos novos programas – 3º ano de escolaridade*. Cadernos de Avaliação. Departamento de Avaliação Pedagógica.
- JANUÁRIO, C. (1992). *O pensamento do professor - relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (não publicada).

- JANUÁRIO, C. (2006). O currículo de educação física nos ciclos iniciais do ensino fundamental. *Actas do Simpósio Luso-Brasileiro de Pedagogia da Educação Física e do Esporte*, Rio de Janeiro (no prelo).
- KELCHTERMANS, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*. **18** Março, Escola Superior de Educação de Portalegre: 5 - 18.
- KERR, J.H. e RODGRERS, M.M. (1981). Primary school physical education – non-specialist teacher preparation and attitudes. *The Bulletin of Physical Education*, **17** (2):13 - 20.
- KIM, J. e TAGGART, A. (2004). Teachers' perception of the culture of physical education: Investigating the silences at Hana Primary School. *Issues in Educational Revue*, **14** (1), 69 - 84. Acedido em 2 de Junho de 2007 em: <http://www.iier.org.au/iier14/kim.html>.
- KOCIC, J., POPOVIC, R. e LOMEN, E. (2004) Paralel analysis child's play, physical education and the school experience in boys and girls. In V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouraditis, I. (Eds). Sport science through the ages. Proceedings Volume I Lectures – Orals. Pre-Olympic Congress. Thessaloniki / Greece.
- KRAUT, ALLEN et al. (2003). Effect of school age sports on leisure time physical activity in adults: The Cordis study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **35**(12):2038 - 2042, December.
- LAKER, A., LEA, S., e CRAIG, J. (2004). The occupational socialisation of student teachers during school experience. In V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouraditis, I. (Eds). Sport science through the ages. Proceedings Volume I Lectures – Orals. Pre-Olympic Congress. Thessaloniki / Greece.
- LAWSON, H. (1989). From rookie to veteran: Wookplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), Socialization into physical education: Learning to teach (pp. 145-164), Indianapolis: Benchmark Press.
- LAWSON, H. (1990). Sport pedagogy research: From information-gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, **10**, **1**, 1 - 20.
- LAWSON, H. (1993). Teachers uses of research in practice: a literature review. *Journal of Teaching in Physical Education*, **12**: 336 - 374.
- LEAL, C. (1995). A educação física no 1º ceb – uma realidade permanentemente adiada. *Ler Educação*. **17/18**. Escola Superior de Educação de Beja: 45 - 48.
- LEAL, C. e CARREIRO DA COSTA, F. (1997). A atitude dos alunos face à escola, à educação física e alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* **15/16**: 113-125.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., GRENON, V., HASNI, (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de L'Education*, **26**:3.
- LEVI, G. (1989). Les usages de la biographie. *Annales*, **6**, nov/dec : 1235 - 1236.
- LEVI, G. (1996). Usos da biografia. AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (coord.). *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas:167 - 182.
- LIMA, S. (1933). *Ensaio sobre o desporto*. Livraria Sá da Costa – Editora. Lisboa.
- LOBO ANTUNES, J. (2003). Antiga arte nova ciência. *Revista Actual - Expresso*, 1576, 11 Janeiro.
- LOPES, A., PEREIRA, F., FERREIRA, E., COELHO, O., e SOUSA, C., SILVA, M., ROCHA e R., FRAGATEIRO, L. (2004). Estudo exploratório de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º ceb: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, **17**, **1**: 63 - 95.
- LOPES, A. (2005). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajectórias profissionais*. Maio. Aveiro (CD-R).
- LOPES, A., Ribeiro, A., MACHADO, G. e SÁ, M. J. (2005). As identidades profissionais de base dos professores do 1º ceb entre o passado e o futuro. *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajectórias profissionais*. Maio. Aveiro (CD-R).
- LOPES, M. I. (2002). *Representações dos alunos do 1º ciclo do ensino básico do concelho da amadora sobre a escola, a expressão e educação físico-motora e o seu estilo de vida*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (não publicada).
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological analysis*. Chicago. University of Chicago Press.
- MARIN, L. e MORENO, J. (2005). Analisis de la formación recibida y capacitación docente en la especialidad de educación física. *Conexões*, **3**, **2**, 156 - 169.

- MARIVOET, S. (2001). O género e o desporto: hábitos e tendências. *Revista Ex Aequo*, 4: 115 - 132.
- MARIVOET, S. (2005). Assimetria de género na participação desportiva: Portugal no contexto europeu. *Revista Horizonte*, XX, 120, Outubro-Novembro.
- MARQUES PEREIRA, A. F. (1946). *A lição de ginástica infantil – os factores, que condicionam a sua elaboração*. Edição do Autor. Lisboa.
- MAWER, M. (1996). Learning to Teach Physical Education in the Primary School. In Mawer (Ed.) *Mentoring in Physical Education* London: Falmer Press .
- MCKENZIE T.L.; STONE E.J.; FELDMAN H.A.; EPPING J.N.; YANG M.; STRIKMILLER P.K.; LYTLE, L. e PARCEL G.S. (2001). *Effects of the CATCH physical education intervention: teacher type and lesson location. American Journal of Preventive Medicine*, 21, 2, August: 101 - 109.
- MEN (1965). *Plano de fomento gimnodesportivo para 1966-67*. Edição de Educação Física, Desportos, Saúde Escolar.
- ME (1988). *Práticas de gestão – ensino primário*. Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa.
- ME (1991). *Curso do magistério primário – um estudo de avaliação*. Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa
- ME (1992). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.
- ME (2005). *Programas para a concepção e projecto de instalações escolares para educação física e desporto – 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário*. Secretaria-geral, Direcção de Serviços de Instalações e Equipamentos Educativos, Divisão de Estudos e Equipamentos Educativos.
- MECHELEN, W.V. e KEMPER, H. C.G. (1995). Habitual physical activity in longitudinal perspective. H. C. G. Kemper (Ed.), *The Amsterdam Growth Study: A longitudinal analysis of health, fitness, and life styles*. Leeds, UK: Human Kinetics.
- MEIC (1975). *Educação física – ensino primário* – Direcção Geral Ensino Básico (ed.)
- MEIC (s/d). *Mini desportos colectivos*. Formação Desportiva no Ensino Primário. Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar. Direcção Geral dos Desportos. Edição do Centro de Documentação e Informação.
- MELO DE CARVALHO, A. (1987). *Desporto Escolar – inovação pedagógica e nova escola*. Editorial Caminho. Lisboa
- MENDES, C. (1992). Políticas autárquicas no 1º ciclo do ensino básico no distrito de Setúbal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Dossier – A Educação Física no 1º ciclo, 5/6, Verão/Outono.
- METZLER, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois.
- MICAELO, M. (2006). Uma licealização absurda do 1º ciclo. *Jornal da Fenprof*, 211, Federação Nacional de Professores.
- MIRA, J. (1997). O programa de apoio à educação física no 1º ciclo na região autónoma dos Açores. *Actas do Fórum “A Criança, a Escola e a Educação Física”* organizado pela Câmara Municipal de Oeiras: 99 - 114. Câmara Municipal de Oeiras.
- MIRA, M. (1999). As concepções e as formações dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à educação física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (não publicada).
- MIRANDA, A. (2002). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico e o programa prodefde: Representações dos professores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (não publicada).
- MCCORMACK, A. (1995). Dance in the Australian Primary Curriculum – a Regional Case Study, *European Physical Education Review*, 1, 2: 173 - 185.
- MONTEIRO, J. (1996). As instalações e os equipamentos para a educação física no 1º ciclo do ensino básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, Outubro: 55 - 64.
- MONTEIRO, V. (1993). A imagem do professor na escola primária: Imagem dada pelos alunos. *Imagem Social. Análise Social*, 3 Série XI.
- MOREIRA, M. M. (1992). Mudança de Práticas, Mudança de Atitudes. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Dossier Educação Física no 1º Ciclo, 5/6.
- MOREIRA, C. (2000). *Educação física no 1º ceb – contributos para a sua efectiva implementação: estudo realizado com docentes do cae Tâmega e análise da formação inicial*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto (doc. policopiado).

- MORGAN, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- MORGAN, P., BOURKE, S. THOMPSON, K. (2001). The Influence of personal school physical education experiences on non-specialist teacher's attitudes, *The Annual Conference of Australian Association for Research in Education*. Acedido a 20 de Fevereiro de 2003, em: <http://www.aare.edu.au/01pap/mor01297.htm>
- MORGAN, P., BOURKE, S. e THOMPSON, K. (2002). Physical educators' perceptions about physical education: an analysis of the prospective and practising teacher, *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Acedido a 20. de Fevereiro de 2003, em: <http://www.aare.edu.au/02pap/mor02365.htm>
- MORGAN, P. e BOURKE, S.F., 2004, "I know it's important but I'd rather teach something else!", An investigation into generalist teachers' perceptions of physical education in the primary school curriculum. Paper presented at the *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Melbourne Victoria.
- MOURÃO, P. (1997). *O Pensamento do aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (doc. policopiado).
- NÓVOA, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- NÓVOA, A., (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In *Vidas de Professores* (ed. António Nóvoa) Porto Editora: 11 - 30.
- NEVES, R. (1995). *Os professores e os programas de educação física – Representações e atitudes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto (doc. policopiado).
- NEVES, R. (1997). A educação física no 1º ciclo do ensino básico – do baldio pedagógico à construção curricular. *Actas das III Jornadas Luso-Hispânicas de Educação Física no 1º Ciclo – Direcção Regional de Educação do Centro*. Seia.
- NEVES, R. (2003). Representações do conhecimento profissional em educação física a partir das narrativas reflexivas de futuros professores do 1º ceb. *Actas do V Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Departamento de Pedagogia e Educação -Universidade de Évora*, 763 - 774 (Neto, António e out, ed)
- NEVES, R. (2004). A educação física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB. *Revista digital EFDeportes.com* - Buenos Aires, 10, 77, Outubro de 2004. Acedido a 2 de Setembro de 2004 em: <http://www.efdeportes.com/efd77/ef.html>
- NEVES, R. (2006). Contextos pessoais e formação em educação física. *Revista digital EFDeportes.com* - Buenos Aires, 11, 95, Abril de 2006. Acedido a 18 de Maio de 2006, em: <http://www.efdeportes.com/efd95/form.html>
- NEVES, R. (2007). Escolas, professores e educação física: Responsabilidades, gestão e profissionalidade no primeiro ciclo do ensino básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, Janeiro-Junho: 107 - 119.
- OLIVEIRA, J. (2002). *A educação física na escola primária do estado novo*. Edições Tenacitas. Coimbra.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1967). *Meditações do Quixote*. Libro lbero.
- PACHECO, J. (2001). Monodocência-coadjuvação. *Actas do encontro de reflexão Gestão Curricular no 1º CEB – Monodocência-Coadjuvação*. Viseu: 53 - 59
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores. Porto.
- PEREIRA, F., CAROLINO, A., TORMENTA, R. e SOUSA, C. (2005). Trinta anos de formação inicial de professores do 1º CEB: estatuto, academização e profissionalização. *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajectórias profissionais*. Maio. Aveiro. (CD-R).
- PEREIRA, P., CARREIRO DA COSTA, F., ALVES DINIZ, J. (2000). O processo de pensamento dos alunos em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19/20, 100 -119.
- PERRENOUD, P. (1998). La Transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences, *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIV, 3 : 487 - 514.
- PINHEIRO, C. e QUEIRÓS, C. (2003). A cobertura do desporto masculino e feminino: uma análise de dois jornais diários. *Actas do II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança*. Acedido a 2 de Maio de 2005 em: http://www.mulheresdesporto.org.pt/actas.htm#ancora_indice4

- PIÉRON, M., TELAMA, R., ALMOND, L., LEDENT, M. & CARREIRO DA COSTA, F. (2001). Involvement of children in sports and physical activities. Comparative analysis of youth lifestyle in selected european countries. In, Keh Nyit Chin & Hank Jwo (Eds). AIESEP Taiwan 2001 International Conference Proceedings, The Exchange and Development of Sport Culture in East and West. Taipei: National Taiwan Normal University, 2001: 84 - 88.
- PIERON, M., DELFOSSE, C., LEDENT, M., CLOES, M. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Education Physique*. Vol. 40, 4 :173 - 180.
- PIÉRON, M. et al. (1999). Les jeunes européens, l'école et l'education physique. *Education Physique et Sport*, 278 : 9 - 11.
- PIÉRON, M. (1996). *Formação de professores – Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*, Edições FMH. Lisboa.
- PIERÓN, M. et al. (1995). A experiência pedagógica renovação do ensino elementar – desenvolvimento corporal das crianças dos 2,5 anos aos 12 anos. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, Inverno/Primavera: 31 - 58.
- PIRES, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1º ciclo – o órgão executivo como objecto de estudo*. Ministério da Educação.
- PISSANOS, B. (1995). Providers of continued professional education: Constructed perceptions of four elementary school physical education teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 215 - 230.
- PISSANOS, B. W., e ALLISON, P. C. (1993). Student's constructs of elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64: 425 - 435.
- PLACEK, J.(1983). Conceptions of sucess in teaching: Busy, happy and good?. In Teaching in Physical Education.(T Tenplin & J. Olson, Eds.) Champaign: Human Kinetics: 46 - 56.
- PLUMMER, K. (1983). *Documents of life – in introduction to the problems and literature of humanistic method*. George Allen & Un Win. Londres.
- PONTAIS, C. (2006). Ce qui relève de lécole primaire. *Les Cahiers Pedagogiques*, Dossier L'EPS, embarras et inventions, 441, Mars : 32 - 33.
- PÜHSE, U. e MARKUS, G. (2004). From early childhood to late adolescence: social learning in physical education. In V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouraditis, I. (Eds). Sport science through the ages. Proceedings Volume I Lectures – Orals. Pre-Olympic Congress. Thessaloniki / Greece.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações. Lisboa.
- RAMOS, E. T. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva del género. *Apunts – Educación Física e Deportes*, 70: 83 - 89.
- RICH, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10, 2: 240 - 265.
- ROCHA, A. (1973). *Temas de desporto – 1956-1973*. Centro de Documentação e Informação da Direcção Geral da Educação Física e Desportos. Ministério da Educação Nacional.
- ROCHA, L. (1998). *Representações e práticas de educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (doc. policopiado).
- RODRIGUES, M., CARVALHO, M., SILVA, R. e PEREIRA, A. (2003). Equidade na aula de educação física. *Actas do II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança*. Acedido a 2 de Maio de 2005 em: http://www.mulheresdesporto.org.pt/actas.htm#ancora_indice4
- ROLDÃO, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular – o papel das escolas e dos professores. *Actas do Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Instituto de Inovação Educacional. Departamento do Ensino Básico. Ministério da Educação: 45 - 55.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. CIFOP - Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. C. (2001). Gestão curricular – a especificidade do 1º CEB. *Actas do encontro de reflexão Gestão Curricular no 1º CEB – Monodocência-Coadjuvação*. Viseu: 17 - 30.
- ROLDÃO, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? Luísa Alonso e Maria do Céu Roldão (coord.) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Livraria Almedina, Coimbra.

- ROSADO, A. (1998). *Nas margens da educação física e do desporto*. Edições FMH.
- ROSSI, T. (1996). Pedagogical Content Knowledge and Critical Reflection in Physical Education. Mick Mawer (ed.), *Mentoring Physical Education*. Falmer Press. London.
- ROVEGNO, I. (1992). Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1, 69 - 82.
- SÁ-CHAVES I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica: que fazer com esta circunstância? Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção Cidine. Porto Editora: 109 - 117.
- SÁ-CHAVES I. (2000) *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro
- SÁ-CHAVES, I. (2001). A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *Conhecimento Profissional dos Professores a praxis educacional como paradigma de construção*, Tavares e Brezinski (eds), Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, Brasil: 133 - 151.
- SALLIS, J., MCKENZIE, T., ALCARAZ, J., KOLODY, B., FAUCETTE, N. e HOVELL, H. (1997). The effects of 2-year physical education program (Spark) on physical activity and fitness in elementary school students. *American journal of public health*, 87, 8: 1328 - 1334.
- SAMPAIO, J.(1975). *O ensino primário, 1911-1969. Contribuição monográfica*, vol I 1º Período 1911-1926, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência.
- SAMPAIO, J.(1976). *O ensino primário, 1911-1969. Contribuição monográfica*, vol II 2º Período 1926-1955, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência.
- SAMPAIO, J.(1977). *O ensino primário, 1911-1969. Contribuição monográfica* vol III 3º Período 1955-1969, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência.
- SARMENTO, M., SOUSA, T. e FERREIRA, F. (1998). *Tradição e mudança na escola rural. A evolução do sistema educativo e o prodep*. Ministério da Educação. Lisboa
- SCOTT, D., e WILLITS, F. K. (1989). Adolescent and adult leisure patterns: A 37-year follow-up study. *Leisure Sciences*, 11: 323 - 335.
- SCHEMPP, P. (1993). Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13: 2 - 23.
- SCHEMPP, P., MANROSS, D. e TAN, S. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17:1 - 15.
- SCHON, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA António (coord.) *Os professores e sua formação*. Editora D. Quixote Lisboa.
- SCOTT, D., e WILLITS, F. K. (1998). Adolescent and adult leisure patterns: Are assessment. *Journal of Leisure Research*, 30: 319 - 330.
- SERPA, M.(1995). *CrITÉrios de avaliação de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade dos Açores (doc. policopiado).
- SEABRA, A., ANTÃO, C., SÁ, I., MOREIRA, S. e NEVES, R. (2004). Autarquias locais e educação física no 1º ceb – um olhar qualitativo e narrativo. *Revista Horizonte*, XX, 115: 14 - 23.
- SIEDENTOP, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21: 368 - 377.
- SIEDENTOP, D. (2005). The effective physical educator: Then and now avec les hommages de l'auteur à Maurice. Em Francisco Carreiro da Costa, Marc Cloes, Miguel González Valeiro (eds.) *The art and science of teaching in physical education and sport*. Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições. Lisboa.
- SIMÕES, C., e RALHA-SIMÕES, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. 37 - 58. Porto: Porto Editora.
- SOLAL, E. (1999). *L'Enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire - un parcours difficile*. Dossiers EPS, 45. Editions Revue EPS. Paris.
- SOUSA, J. L. C. (1993). *Os conceitos de sucesso e insucesso profissionais em professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade de Metodologia da Educação Física, apresentada à Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (doc. policopiado).
- SOUSA S. B. (1987). *Um Discurso sobre as ciências*, Edições Afrontamento. Porto.

- SOUSA, T. e PEREIRA, B. (1992). Crenças educativas dos professores e prática curricular da educação física no 1º ciclo do ensino básico – relato de uma forma de intervenção. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* 5/6, Verão/Outono: 73 - 85.
- SOUSA, T. (1996). *Educação física no 1º ciclo do ensino básico – crenças e práticas dos professores e atitudes dos alunos*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada ao Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho (doc. policopiado).
- SHIGUNOV, V. (1991). A relação pedagógica em educação física: Influência dos comportamentos de instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa (doc. policopiado).
- SHIGUNOV, V., CARREIRO DA COSTA, F., e BRITO, P. (1993). A relação pedagógica em educação física. Influência dos comportamentos de afetividade e de instrução dos professores no grau de satisfação dos Alunos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol 14, 2: 71 - 84.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15, 2: 4 - 14.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 1,1 - 22.
- SHULMAN, L. (2002). Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53, 3, May/June.
- TELAMA, R., YANG, X., LAAKSO, L., e VIIKARI, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as a predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13: 317 - 323.
- TEMPLIN, T.J. (1988). "It's just too teoretical". *Journal of Physical Education and Recreation*. 51, 9: 64 - 66.
- TEMPLIN, T.J. (1988). Settling down: Na examination of two womam physical education teachers. J. Evans (ed.) *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes, England. Falmer Press.
- TEMPLIN, T.J. (1989). Running on Ice: A case study of the influence of workplace conditions on a secondary school physical educator. T.J. Templin & P.G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach*. Indianapolis: Benchmark.
- TEMPLIN, T.J. e SCHEMPP, P.G. (Eds.) (1989). *Socialization into physical education: Learning to teach*. Indianapolis. Benchmark.
- TEODORO, A. (1994). *Política educativa em Portugal – Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Bertrand Editora. Lisboa.
- THOMAS, R.; NELSON, K. (1990). *Research Methods in Physical Activity*. Illinois. Human Kinetics Books.
- THOMPSON, K. (1996). *Physical education and sport in hunter region primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Newcastle, New South Wales.
- TINNING, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valência.
- TINNING, R. (2002). Engaging siedentopian perspectives on content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 21: 378 - 391.
- TINNING, R. (2004). Rethinking the preparation of HPE teachers: Ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32, 3, November: 241 - 253.
- TORRES, J. e IBORT, E. (2004). El estatus de la educación física en la enseñanza primaria. La prespectiva de los padres. Actas do III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte las Ciencias de la Actividad Física Y el Deporte en El Marco de La Convergencia Europea. Valência.
- TOUCHARD, Y. (1993). Enseigner education physique et sportive a l'école. *Revue EPS* 1, 61, Janvier/Février, 4 - 5.
- TRUDEAU, F. et al. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine Science and Sports Exercise*, 31, 1: 111 - 117.
- TRUDEAU, R., et al. (2004) Tracking of physical activity from childhood to adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 36, 11: 1937 - 1943.
- TRUDEAU, F. e SHEPHARD, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, 2: 89 - 105.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A., (2002). The influence of resources and support on teacher's efficacy beliefs. *Proceedings of Annual Meeting of American Educational Research Association, What is the value of understanding beliefs? An exploration of beliefs related to academic achievement*. New Orleans. L.A.

- VANREUSEL, B., RENSON, R., BEUNEN, G., CLAESSENS, A. L., LEFEVRE, J., LYSSENSE, R., (1993). Involvement in physical activity from youth to adulthood: A longitudinal analysis.
- VIANA, L. (2001). *A mocidade portuguesa e o liceu – Lá vamos contando ...* (1936-1974). Educa, História.
- VERA, J. G. e JIMÉNEZ, A. C. (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso. Em *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, VIII Congreso de Formación del Profesorado, 1 (0). Acedido a 24 de Janeiro de 2004 em: www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ef04gran.pdf
- VILHJALMSSON, R., e THORLINDSSON, T. (1998). Factors related to physical activity: A study of adolescents. *Social Science Medicine*, **47**: 665 - 675.
- WALKWITZ, E. e LEE, A. (1994). The role of teacher knowledge in elementary physical education instruction: An exploratory study. In Allison, Pamela C. (ed.) *Echoes II influences in elementary school physical education*, Council on Physical Education of the National Association for Sport and Physical Education.
- WHITEHEAD, K. e THORPE, S. (2004). The problematic place of a woman physical education instructor: an historical case study, *Gender and Education*, **16**, **1**: 77 - 95.
- WILLIAMS A e WOODHOUSE, J. (1996). Delivering the discourse – urban adolescent's perceptions of physical education. *Sport, Education and Society*, Vol 1, **2**: 201 - 213.
- WILKINS, J., G., PARKER, S., WESTFALL, S., FRASE, R. e TEMBO, M. (2003). Time in the arts and physical education and school achievement. *Journal of Curriculum Studies*, **35**, **6**: 721 - 734.
- WILSON, A. (1974). *Cultura física ponto base da educação geral*. Cultura e Desporto, Direcção-Geral dos Desportos, Ministério da Educação e Cultura.
- WILSON, S., SHULMAN, L., e RICHERT, A. (1987). "150 different ways of knowing": Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking* (104-124). Cassell. England.
- WRAGG, E.C. (1993). *Primary Teachers Skills*. Routledge.
- WRIGHT, L. (2004). Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **9**, **2**, November.
- XIANG, P., LOWY, S. e MCBRIDE, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs, *Journal of Teaching in Physical Education*, **21**: 145 - 161.
- ZIMPHER, N. e HOWEY, R. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, **2**, **2**: 1 - 27.